LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle — Jena

Achter Jahrgang

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1901

L31
Z14
v.5.

Digitized by Google

Inhalt

201429

Besprechungen Seite

AUFSÄTZE

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Kleinpeter

In einer Abhandlung im V. Bande des Natorpschen Archivs für systematische Philosophie 1899 befindet sich eine Abhandlung von Kleinpeter über E. Machs und H. Hertzs prinzipielle Auffassung der Physik. Hier setzt Verfasser teils im eignen, teils im Namen der genannten Forscher folgendes auseinander: »Wie kann ein Ding Ursache eines zweiten sein, wie kann Kraft Ursache sein? Wie kann man oder soll man sich denn das Dasein von Kraft und Materie überhaupt denken?« 163. Diese Zweifel gehen in die positive Behauptung über: »Zwischen Thatsachen ist ein Kausalverhältnis undenkbar, denkbar ist es nur zwischen den Begriffen, die wir uns von den Thatsachen machen« 178. Hier beachte man das Zugeständnis, daſs das, was undenkbar ist, ohne weiteres auch als unmöglich in der Wirklichkeit genommen wird. Warum etwas undenkbar ist, wird zwar nicht ausdrücklich gesagt, aber alles deutet darauf hin: undenkbar ist das in-sich Widersprechende. Nun könnte man schon hier fragen: wenn eine Verursachung undenkbar ist und also unwirklich, ist etwa ursachloses Geschehen weniger undenkbar? Wie dann aber, wenn beides undenkbar ist? Dann ist auch das innere geistige Geschehen undenkbar, es ist dann undenkbar, daſs ich jetzt denke, daſs Begriffe zusammenhängen! Doch wird beschränkend hinzugefügt, »daſs für die Natur ein Zwang unsere Logik mitzumachen nicht besteht« 180, das heiſst: wir können etwas undenkbar finden, gleichwohl könnte es doch wirklich sein. Dann durfte aber auch ein influxus,

eine Einwirkung einer Aufsenwelt auf meinen Geist gar nicht so unbedingt geleugnet werden. Er wurde ja nur deshalb geleugnet, weil er undenkbar sei. »Die Humesche Kritik des Ursachbegriffs bleibt aufrecht, bemerkt Mach, es empfiehlt sich, den Begriff der Ursache ganz aufzugeben. Eine andere als eine logische Notwendigkeit, etwa eine physikalische existiert eben nicht. (Archiv, IV, 48.)

Dafs auf solche Leugnung der Kausalität jedesmal der volle Idealismus folgt, hat auch Natorp erkannt, wenigstens wollen dies doch wohl die Worte sagen: Sollten auf eine Aufeinanderfolge von Thatsachen logische Beziehungen keinerlei Anwendung finden, so würde das dem Gesagten zufolge bedeuten, dafs sie überhaupt kein möglicher Gegenstand der Erkenntnis sei. (Archiv V, 195.)

In der That scheinen Kleinpeter und Mach und wohl auch Hertz zuweilen diese Konsequenz zu ziehen: »Materie, Masse, Kraft etc. sind nur Begriffe, Gebilde unserer Phantasie, aber keine aufserhalb des Denkens existierenden Realitäten.« (V, 164.) Hier liegt noch eine Zweideutigkeit vor: aufserhalb unseres Denkens liegen natürlich die Begriffe Masse etc. nicht, denn sie werden ja thatsächlich gedacht. Gemeint ist eben eine von unserem Denken unabhängige Existenz der Masse. Diese soll geleugnet werden. »Auch bei den Molekülen und Atomen suchen wir den dunklen Klumpen, den wir unwillkürlich hinzu denken, vergebens aufserhalb unseres Denkens«. (IV, 56.) Dazu bemerkt Baumann mit Recht: »Dieser Einwand beweist zu viel. Alles in der Wissenschaft sind unsere Vorstellungen, unsere Bewufstseinszustände. Auch wenn es je gelänge, die Atome wie die Zellen unter dem Mikroskop zu sehen, würde das, was wir sähen, unsere Empfindungen und somit Bewufstseinszustände sein. Es hängt dies allem Wissen seinem Begriff nach an, dafs es nicht die Dinge ist, sondern Vorstellungen, aber es kann zum Vorstellen mit gehören, dafs dabei gedacht wird und mit Grund d. h. Bewufstseinsgrund gedacht wird, dafs der Vorstellungsinhalt so sei, wie er sei, weil ein von unserem Bewufstsein Verschiedenes unser Bewufstsein bestimmt habe, denselben zu bilden. Geradeso haben wir die Überzeugung von der selbständigen Existenz unserer Nebenmenschen auch nach ihrer geistigen Seite, die wir gleichfalls nie anders direkt kennen, denn als Vorstellungen in uns«.

Obgleich nun bei Kleinpeter und Mach als Konsequenz der Solipsismus sich einstellt, und meist auch ganz in Ausdrücken des blofsen Phänomenalismus von der Aufsenwelt gesprochen wird, so wird doch oft genug ganz unwillkürlich deren Existenz als von uns unabhängig bestehend vorausgesetzt. So setzt Mach auseinander, wie

sich allmählich der Begriff von Ursache und Wirkung in unseren Vorfahren gebildet, wie schon die niedersten Organismen auf gewisse Reize mit einfachen Reflexbewegungen antworten (V, 165). Ebenso ist ihm die Existenz anderer Iche nicht zweifelhaft. Woher weiſs er davon? Als Grund wird angegeben: weil diese Annahme mein Weltverständnis erleichtert. Hierzu bemerkt Baumann: »Dasselbe gilt auch von der Annahme realer Dinge, denn die anderen Iche kennen wir nur unter Voraussetzung dieser, unmittelbar als Iche nehmen wir sie gar nicht wahr, sondern als Körper, denen wir nach Analogie mit uns ein Ich beilegen.« IV, 57.

Dies muſs noch dahin verschärft werden: Nicht nur das Weltverständnis soll erleichtert werden, zunächst handelt es sich darum, mein eigenes Ich zu verstehen, und dieses Verständnis wird nicht nur erleichtert, sondern nur dadurch ermöglicht, daſs von ihm unabhängige äuſsere Ursachen hinzugenommen werden. Ohne diese Annahme ist das Ich unverständlich nämlich der in-sich widersprechende Begriff eines absoluten Geschehens.

Einen ähnlichen Gang sucht nun auch Kleinpeter an der Hand von Mach und Hertz zu gehen. »Es giebt etwas, was vom Subjekt ganz unabhängig ist, nämlich das Eintreffen und Nicht-Eintreffen der Empfindung... Das ist etwas, was völlig ohne unser Zuthun sich abspielt, worauf wir nicht den geringsten Einfluſs zu üben im stande sind.... Jeder Begriff, jede reproduzierte, eingebildete Vorstellung kann nach unserem Belieben ins Bewuſstsein gerufen und aus demselben abkommandiert werden (was natürlich nicht ausschlieſst, daſs auch ohne einen Willensakt derartige Vorstellungen sich einstellen können). Bei einem »Eindruck« ist dies nicht möglich, wir können nicht eine Hand ins Feuer halten und dabei die Vorstellung »kalt« haben, und so lange dies der Fall ist, müssen wir an die Existenz einer Auſsenwelt glauben d. h. die Annahme einer solchen ist eine notwendige Hypothese, um gewisse Erscheinungen unseres Seelenlebens begreiflich zu finden, die ohne Annahme einer solchen uns ganz unerklärlich wären.« V, 172.

Zunächst fällt hier auf, daſs doch gegen das frühere Verbot, die Logik auf die reale Welt angewendet wird, nämlich was unbegreiflich, unerklärlich, undenkbar ist, das kann auch nicht sein. Ohne äuſsere Eindrücke wäre das Seelenleben unerklärlich, folglich giebt es äuſsere Eindrücke.

Zweitens wird hier ohne weiteres von äuſseren Eindrücken gesprochen, sie werden als notwendig hingestellt. Vorher wurde der influxus in jeder Form geleugnet.

Drittens haben wir ganz den naiven Realismus, der sich sagt, da mufs doch etwas sein, wo ich mir die Hand verbrenne, oder wie Schleiden sagt, mir die Nase blutig stofse oder nach Autenrieth, mich an den Kopf renne. Autenrieth bemerkt zugleich, dafs der Unterschied von dem, was mit und was ohne unser Zuthun in uns geschieht, hier nicht zureiche: sonst müfste man auch alle unangenehmen Gedanken, Gefühle, Stimmungen, die man gern los sein möchte, wider die man kämpft und die doch ohne unser Zuthun ja wider unseren Willen kommen, gehen oder beharren, auf äufsere von uns unabhängige Ursachen zurückführen, wie das die Irren, die sich für besessen halten, wirklich glauben und wie wir dies alle im Traume oft thun.[1]) Gegen die Beweisführung des Verfassers würden Leibniz und Fichte sagen: wir nehmen allerdings solche scheinbar von aufsen kommende Eindrücke in uns wahr, sie sind aber nur durch innere, in uns liegende Ursachen, unabhängig von dem empirischen Ich, bedingt. Und die Anhänger des absoluten Wertes würden sagen: wozu denn Ursachen annehmen? Es ist ein absolutes Geschehen in uns, es ist einmal so. Mach bemerkt: »Kann man denn nicht auch denken, dafs ein Ding an einem Orte vergeht, und an einem andern ein gleiches entsteht?« (IV, 55.) Nun wenn man dies — was ein völliger Widerspruch ist, denken und zwar als wirklich geschehend denken kann, warum soll man nicht denken können, dafs eine Empfindung in uns entsteht und vergeht ohne jeden Grund? Kann man aber ein ursachloses Entstehen und Vergehen nicht widerspruchsfrei denken, nun dann müssen auch für das innere Geschehen Ursachen und zwar mehrere angenommen werden, und dann ist der Idealismus nämlich das Ich als einzige Ursache des inneren Geschehens anzusehen überwunden. Dazu mufs aber dargethan werden, was Kleinpeter unterläfst, dafs der Gedanke rein innerer, spontaner Ursachen sowie des absoluten Werdens unbedingt zu verwerfen sei, wie das bei Herbart ausführlich dargethan ist.

Nur dann hat folgende Rede Kleinpeters Zusammenhang: »Es entsteht die Frage, ist uns überhaupt etwas gewifs? Niemand von uns fühlt ein Bedürfnis, seine Existenz bewiesen zu sehen: das ist jedem unmittelbar gewifs. Es ist aber auch jedem einzelnen Individuum ganz gewifs, dafs es in einem bestimmten Momente eine bestimmte Empfindung besitzt. Wir wissen aber auch aus Erfahrung, dafs der Besitz dieser Empfindung nicht von unserer Willkür ab-

[1]) Ausführlich dazu: Flügel, Probleme 120 und Zeitschr. f. ex. Phil. X, 248 und XII, 244.

hängig ist. Wir wissen also, dafs es Thatsachen giebt. Wollen wir uns von der Richtigkeit einer Wissenschaft des Thatsächlichen überzeugen, so bleibt nichts anderes übrig, als dieselben durch Vergleichung mit den direkten Empfindungen zu prüfen.« (V, 182.)

In diesen Auseinandersetzungen Kleinpeters sind mehrere Widersprüche vorhanden, einmal wird die Möglichkeit von Einwirkungen überhaupt geleugnet und dann wird deren Notwendigkeit für die Empfindungen anerkannt; einmal wird geleugnet, dafs die logischen Gesetze in der Natur anwendbar sind und dann wird diese unbegreiflich gefunden, wenn sie der Logik widerstreitet.

Natorp

Hier hat auch Natorp einen Dualismus erkannt. V, 186. Er will zunächst die Logik wieder zur Geltung bringen, dafs also das in-sich Widersprechende unter allen Umständen zu verwerfen sei.

Man darf, heifst es S. 188, das Denken nicht einer absoluten Freiheit unserer Willkür anheimgeben bis zu der Konsequenz, dafs es am Ende Sache der Willkür wäre zu denken, oder nicht, dafs $1 + 1 = 2$ oder wenn $a = b$ und $b = c$ auch $a = c$ sei... Im Inhalte des Gedachten, den ich ins Auge fassen kann, ohne auf das Denkgeschehen irgend welche Rücksicht zu nehmen, findet Einstimmigkeit aller einzelnen Ansätze unter sich entweder statt oder nicht. Wenn oder soweit nicht, ist es ein schweifendes Denken, vielmehr nach genauer Sprachweise überhaupt nicht Denken, sondern gedankenloses Vorstellen.... Ein auf Wahrheit, auf Erkenntnis d. h. auf irgend ein Ergebnis, das im Denken bestehen soll, gerichtetes Denken mufs das Gesetz der Einstimmigkeit befolgen; es mufs, wiederum nicht im Sinne eines psychologischen oder physiologischen Zwanges, sondern der schlichten logischen Konsequenz; weil jener Bestand, den das Ergebnis haben soll, nur kraft dieser Einstimmigkeit möglich ist, ja nur in ihr liegt; sie ist nur die Art, wie jene Einheit des Bewufstseins statthat, welche allein Erkenntnis und Wahrheit ausmacht. Nicht unter sich einstimmige Gedanken bestehen in ihrem Inhalte nicht miteinander, sie machen gleichsam nicht Eine Rechnung aus. Logisch wird dies damit ausgedrückt, dafs wenn das Eine, dann sicher nicht das Andere ist oder statthat. »Sein« verträgt also seinem Begriffe zufolge d. h. zufolge des Grundgesetzes der Urteilsfunktion (deren allgemeiner Ausdruck lautet »es ist« oder »ist nicht«) nicht den Widerspruch oder eine letzte, unauflösliche Diskontiuität« 190. »Um einen Gedanken einzusehen, hat man nicht aufserhalb seines Inhalts ... sondern einzig die Sache, um die es sich handelt,

d. h. den Inhalt des Gedachten ins Auge zu fassen, um unmittelbar gleichsam zu sehen, es ist so oder es ist nicht so. A ist nicht = non A d. h. es ist nicht, es findet unter keinen Umständen statt, dafs in einem Inhalt eines Gedankens Widersprechendes geeint wäre; Widerspruch hebt nicht das Denkgeschehen, aber die Einheit des Denkinhalts und damit jeden Sinn einer Aussage »Es ist« auf.«

Aus dem, was hier über Einstimmung des Denkens gesagt ist, liefse sich ohne weiteres die ganze Metaphysik Herbarts ableiten, sie will ja weiter nichts, als die Erfahrung denkbar machen.

Doch sehen wir zu, ob Natorp dieser Strenge des Denkens der Einstimmigkeit oder der Vermeidung des Widerspruchs treu bleibt.

S. 196 heifst es: Denkt sich der Empirist eine ursprüngliche Kluft zwischen Begriff und Gegenstand, so weifs dagegen der Kritizist von keinem Gegenstand noch wüfste er überhaupt einen Sinn mit der Nachfrage nach einem solchen zu verbinden, der nicht durch und in Begriffen der Erkenntnis konstruiert wäre. »Gegenstand« ist der Ausdruck dessen, was »ist«. »Sein« aber ist wie schon gesagt, nur der allgemeine Ausdruck der Urteilsfunktion. Statt dessen stellt Kleinpeter schroff dualistisch gegenüber: Begriffe — Realitäten der Aufsenwelt; oder auffallender noch: Begriffe — Thatsachen. Das ist der Schein, der den Empirismus fort und fort irre leitet: dafs man Thatsachen als absolute Data für das Denken, zugleich aber als etwas an sich schlechthin Aufsergedankliches ansieht, worauf das Denken, wie die Fische an die Wände des Teiches, aufstiefse, ohne sich je wirklich seiner bemächtigen zu können; denn darüber kommt man doch einmal nicht hinweg, dafs Erkenntnis ein Bewufstsein, und zwar bestimmtes Bewufstsein, mithin Denken sein mufs, folglich was dem Denken schlechthin unzugänglich, eben darum der Erkenntnis auf immer verschlossen wäre. Zwar möchte man gern die Empfindung für ein Wissen ohne Denken ausgeben. Allein gewufst ist doch nichts, was nicht aussagbar, aussagbar (mit Sinn) nichts, was nicht gedacht ist. Der Empfindungsinhalt mufs also erst Denkinhalt geworden sein, um ein Inhalt des Wissens sein zu können. Also hilft die Berufung auf die Empfindung zu nichts; der Gegenstand, wenn er nicht Denkgegenstand sein soll, bleibt draufsen, die Erkenntnis vermag nimmer zu ihm zu gelangen, er bleibt die starre Wand, auf die sie nur aufstöfst, nur von ihr zurückgestofsen und auf sich selbst zurückverwiesen zu werden.... Auch was in unserem Denken des Gegenstandes unbestimmt bleibt, steht darum nicht aufserhalb des Denkens überhaupt, sondern steht in ihm (als fortlaufender

Prozefs der Gegenstandsbestimmung = Erfahrung), nämlich als x d. h. an sich nicht Bestimmbares, noch Zubestimmendes.«

Ob es wohl heutzutage noch einen so naiven Empirismus giebt, dem dies gesagt werden mufs? Das versteht sich doch wohl heutzutage von selbst, dafs uns nur unsere Vorstellungen gegeben sind und alles, was man Gegenstand, Aufsenwelt, Thatsache nennt, zunächst unsere Vorstellungen sind. Strenger Empirismus ist Idealismus oder Solipsismus. Will jemand absehen von allem Hinzugedachten, dann mufs er mit Fichte sagen: gegeben sind mir nur meine Vorstellungen. Die Frage ist nun: Sind meine Vorstellungen möglich ohne Hinzunahme von etwas anderem? Das versteht sich freilich wiederum von selbst: was ich auch als das »andere«, ohne welches meine Vorstellungen nicht möglich wären, ansehe, dieses andere wird gedacht, ist erschlossen, ist insofern auch nur Vorstellung, aber ob es blofs Vorstellung ist, darum handelt es sich.

Nach Natorp hat es den Anschein, als könnte das, was gedacht wird, eben nur Gedachtes sein. Wenn ich anstofse an eine Wand, so ist diese Wand natürlich Empfundenes, Vorgestelltes, Gedachtes, aber ist sie nur dieses? Wie gesagt nach Natorp hat es den Anschein, Sein ist ihm nur Gedachtes. Die Wand, an die sich die Fische stofsen, scheint dem unbegreiflichen Anstofse Fichtes zu gleichen. Fichte meinte auch, das empirische Ich würde nicht mit seinen bestimmten Empfindungen und Vorstellungen gegeben sein, wenn nicht die unbestimmte Thätigkeit des absoluten Ich durch Schranken gehemmt würde, wenn es nicht gleichsam an starre Wände anstiefse und so bestimmte Empfindungen gewänne. Aber — und das ist das Charakteristische — diese Schranken sind nach Ficthe nichts vom Ich Unabhängiges, sondern sind von ihm selbst gesetzt. Das Ich als einziges Reale setzt sich diese Schranken selbst und wird so zum empirischen Ich. Ist dies die Meinung Natorps? Es gehört vielfach zum Wesen des Kritizismus, hierauf keine unzweideutige Antwort zu geben, das war bereits bei Kant so, wie oben gezeigt ist. Er sah die Empfindung an als Wirkung der Dinge-an-sich, leugnete aber zugleich, dafs diese Ursachen sind. So sind auch bei Natorp Äufserungen genug, die auf einen rein idealistischen, rein phänomenalistischen Standpunkt hindeuten.

Allein nimmt man das streng, was oben von ihm über Einstimmigkeit des Denkens angeführt ist, so folgt der Realismus. Das Denken über sich selbst, über seine Vorstellungen ist eben nicht einstimmig, wenn alle Vorstellungen nur als Vorstellungen, also nur als inneres Geschehen gedacht werden. Es müssen einige von den Vorstellungen

gedacht werden, als von aufsen kommend. Natürlich müssen sie als solche gedacht werden, aber das Denken ist nicht einstimmig, verwickelt sich unvermeidlich in die Widersprüche der rein inneren Ursachen oder des ursachlosen Geschehens, sobald ich sie zu denken versuche, als nur Gedachtes. Es giebt keinen anderen Ausweg, diese Widersprüche zu vermeiden, oder zur Einstimmigkeit des Denkens zu gelangen, als wenn äufsere Ursachen, also Ursachen angenommen werden, die nicht durch unser Denken bedingt sind, sondern die unser Denken bedingen.

Darf man so die Worte Natorps verstehen (187): Von den Dingen-an-sich, wofern man darunter versteht: von dem, was Dinge wären, abgesehen von allem unseren Begriff, ist gar kein Wissen durch Begriffe zu erlangen noch überhaupt eine andere theoretische Wahrheit in solcher zu suchen, als durchgängige Einstimmigkeit der Begriffe im Erfahrungsgebrauch derselben«. Man kann sie ebensogut so deuten, dafs darin die Dinge-an-sich geleugnet werden. Oder 197: Sind nicht die Dinge, was sie sind, wir mögen von ihnen denken, was wir wollen? Darauf wird geantwortet: Gewifs sie sind, was sie sind: d. h. ihr Sein ist, zum Behufe der Erkenntnis, mithin im Denken und nach seinem eigenen Gesetz anzusetzen, als von der Zufälligkeit meines gegenwärtigen oder irgend eines anderen wann immer stattfindenden Denkens unabhängig. Diese Unabhängigkeit ist selbst allein begründet in der Gesetzlichkeit als Grundforderung des Denkens. Die Gesetzlichkeit im Inhalt des Gedachten konstruiert die Gegenständlichkeit, konstruiert die mit Recht geforderte Unabhängigkeit auch von meinem (oder eines anderen) jeweiligen Denken oder Nicht-Denken, als dann und dann in dem und dem Zusammenhang von Geschehnissen vorkommendem Geschehen«.

Dieser Satz ist kaum anders zu verstehen als im Sinne von Herbarts Realismus. Das in sich einstimmige Denken fordert als Bedingungen des Denkens oder Vorgestellten, äufsere Ursachen; sollen diese abermals widerspruchsfrei gedacht werden und so dafs sie unser Denken oder unser Ich wirklich bedingen, so müssen sie gedacht werden, als absolut seiende Wesen, die vermöge ihrer Wechselwirkung das Gegebene, also unser Ich erzeugen. So ist es leicht, die ganze Metaphysik Herbarts daraus abzuleiten.

Ob Natorp hier wie er meint im Sinne Kants redet, ist doch sehr zu bezweifeln. Mit Recht sieht Natorp das Denken an als die in sich einstimmige Bewegung unserer Vorstellungen lediglich nach ihrem Inhalt und als Wahrheit sieht er das an, was sich bei solchem Denken als Notwendigkeit, als Zwang, als ein Nicht-anders-können

ergiebt. Sehr mit Recht unterscheidet er aber diese logische Notwendigkeit von blofs subjektivem Nicht-anders-können, einem psychologischen oder physiologischen Zwang. Nicht darauf soll es ankommen, was dieser oder jener denkt, sondern was die Gesetzlichkeit des Denkens d. h. doch wohl objektives Denken fordert, das sich allein richtet nach dem Inhalt des Gedachten also vor allem Vermeidung des Widerspruches.

Allein so steht die Sache bei Kant nicht. Nach ihm ist all unser Denken im Grunde nur subjektiv menschlich, im besten Falle mögen alle Menschen in den Denkgesetzen übereinstimmen, diese selbst sind aber nur Einrichtungen unseres menschlichen Verstandes. Es liefse sich also auch ein Verstand (ein anschauender Verstand) denken, der mit anderen Denkgesetzen ausgerüstet wäre, der etwa auch das uns widersprechend Erscheinende als etwas Einstimmiges erkännte. Möchten wir Menschen also immerhin zur Einstimmigkeit unseres Denkens gelangen nur dadurch, dafs wir Dinge-an-sich als Ursachen unseres Denkens voraussetzen, ja, dafs wir diese Dinge nach Art der Herbartschen Realen dächten, so ist dies eben nur menschliches Denken, andere Wesen haben vielleicht andere Kategorieen und denken vielleicht als notwendig den Idealismus und das absolute Werden. Herbart vergleicht darum den von Kant konstruierten Verstand mit einem Leierkasten, dem man bald die bald jene Walze einsetzen kann, und der dann die betreffende Melodie abspielen mufs. Wir sind nun einmal mit der Walze unserer Kategorieen ausgerüstet und müssen darum die menschlich logische Melodie spielen. Andere anders. Damit ist natürlich der Wert aller erkannten und noch zu erkennenden Wahrheit preisgegeben. Dann darf ich nicht annehmen, dafs, was die menschliche Vernunft mit Notwendigkeit erkannt hat, indem sie einsieht, dafs das Gegenteil einen Widerspruch in sich schliefst, dafs dies so Erkannte auch für jede mögliche Intelligenz Wahrheit ist und dem objektiven Thatbestande entspricht; so wird alle Wahrheit nur etwas Subjektives und hat nicht mehr Wert als irgend ein konventioneller Glaube hat. Dem Menschen ist hiernach wohl eine gesetzmäfsige, auch allgemeingiltige Erkenntnis der Natur möglich, aber weiter, über das sinnlich Gegebene hinaus, kann sich sein Wissen nicht erstrecken. Und selbst dieses ist nur für Menschen giltig. Während Kant nun ausdrücklich sagt, dafs sich kein Grund angeben läfst, warum wir gerade diese Kategorieen des Denkens haben, sucht Natorp ganz richtig den Grund des Richtig-Denkens in dem Inhalt des Gedachten selbst, nicht in irgend einer Form, in welche unsere Gedanken hineingezwängt werden.

Dem allen möge nun hinzugefügt werden, dafs diese ganze unhaltbare zuweilen kaum verständliche Erkenntnistheorie Natorps auf einem sehr oberflächlichen Empirismus beruht; nämlich aus der Beobachtung von Kindern will er erkannt haben, dafs diese schon vor aller Erfahrung die abstrakten Kategorieen in sich tragen. Die längere Auseinandersetzung lautet in Natorps Sozialpädagogik 277 so: Den Kern von Pestalozzis Elementarbildung sieht Natorp darin, dafs aller Besitz des entwickelten Menschengeistes aufgebaut werden mufs aus den ursprünglichen Elementen des gesetzmäfsigen Verfahrens, nach welchem überhaupt das Bewufstsein seinen Gegenstand sich gestaltet und damit erkennt. Wir erblicken hierin einen Gedanken von schlechthin entscheidender Bedeutung für das Ganze zunächst der Intellektbildung; einen Gedanken, der durch Pestalozzi zwar nicht nach allen Seiten gleichmäfsig durchgeführt, von Herbart aber gründlich verkannt und verdorben worden ist. So ist die Zahl der reine Ausdruck, nicht eines in der Erfahrung vorgefundenen Gegenstandes, oder blofs einer höchst allgemein verbreiteten Eigenschaft solcher, sondern des gesetzlichen Verfahrens des Verstandes, einen Gegenstand überhaupt, im Denken ursprünglich, und erst folgeweise in der Erfahrung, als einen, zwei u. s. f. zu setzen und solcher Satzung gemäfs zu erkennen. So ist die geometrische Form der Objekte nicht von gegebenen Gegenständen abgelernt oder kopiert; dies Kopieren, wenn es sonst verständlich wäre, würde den Besitz der Elemente geometrischer Gestaltung doch immer schon voraussetzen; diese sind vielmehr ursprüngliche Entwürfe des anschauenden Geistes: aus der Linie, dem Winkel u. s. f. D. h. gemäfs der Konstruktionsregel, die diese Begriffe darstellen, bauen sich die Gestalten, die wir in den Dingen wahrzunehmen glauben, in unserem Geiste ursprünglich auf, und nur vermöge dieser ursprünglichen Konstruktion werden sie diesem anschauenden Geiste erkennbar; er vermag sie zu erkennen nur, weil er sie selber gestaltet. So ist schliefslich jeder rechte Begriff Ausdruck eines besonderen Denkverfahrens, daher zuletzt nur verständlich aus solchen reinen Grundbegriffen, welche die Elemente alles Denkverfahrens in Erzeugung von Gegenständen überhaupt d. h. (nach Kant) die notwendigen und hinreichenden Konstruktionsstücke einer »möglichen Erfahrung« zum Inhalt haben, und in diesem ihnen ursprünglich eigenen Gesetzescharakter auch abgesondert zu Bewufstsein gebracht werden können und müssen.... Ein Kind setzt seine Bauklötze zusammen, so wie es geometrisch und mechanisch richtig ist. Und es hat von dieser Richtigkeit auch eine Art Wissen; es weifs bestimmt voraus,

und zwar nicht durchaus nur in Fällen, wo es des früheren, zufälligen Gelingens etwa sich erinnert, sondern auf Grund seines bis dahin erworbenen allgemeinen Verständnisses seiner Klötze, was es mit diesen und diesen Klötzen wird leisten können und was nicht..... Könnte man es noch glauben, wirklich eine Erklärung damit zu geben, dafs das Kind die arithmetischen, geometrischen, mechanischen Verhältnisse sehe, taste etc. und dadurch lerne, so möchte ich gern, dafs mir jemand klar machte, aus welchen und welcherlei rezeptiven Wahrnehmungen es die oft feinen und verwickelten begrifflichen Bezüge, die in den Formelementen der Sprache ausgedrückt sind, verstehen und anwenden lernen, wie es auch nur vom Zeitverhältnis anders als auf eben erklärte Weise rekonstruierend, was es zuvor konstruiert hatte, auch nur die schlichtesten Begriffe gewinnen konnte. Man sagt, wenn man sich dabei auf Erfahrung beruft, im Grunde nur (wie in Lockes Kritik des Angeborenen so auffallend ist); es mufste doch irgend einmal zuerst da sein, da ja anfangs nichts davon vorhanden war. Ganz gewifs war es irgend einmal zuerst da; und vielleicht plötzlich genug sprang es wie aus dem Nichts hervor. Allein wir fragen: wie konnte es auf einmal da sein, aber da zu Anfang nichts davon da war, sondern alles bis aufs letzte erst errungen werden mufste? Wie ist diese ganze Errungenschaft zu verstehen, wenn nicht aus irgend welchen schlechthin primitiven Anfängen, nicht Gegebenheiten, aktuellen oder potentiellen[1]), sondern elementaren, gesetzmäfsigen Verfahrungsweisen, überhaupt etwas zu setzen, als eines, gerades, gleiches u. s. f.«

Entsprechen nun wohl diese Auseinandersetzungen wirklich den Beobachtungen an Kindern. Auch wenn man noch von den genaueren Beobachtungen absieht, für die uns erst die neuere Kinderpsychologie den Blick geschärft hat, weifs doch jeder, der mit Kindern umgeht und sie zum Aufstellen ihrer Bauklötzchen angeleitet hat, wie dumm und ungeschickt das Kind sich anstellt, wie es hundertmal vergeblich ein Klötzchen zu stellen versucht, oder gar aufeinander zu stellen und zu legen. Nicht eine Spur von a priorischer Ahnung für Gleichgewicht oder gar Symmetrie! »Das zweijährige Kind, das

[1]) Also nicht einmal potentiell soll die Anlage im Kinde liegen und doch a priori? Wir haben es hier mit den Überbleibseln des logischen Realismus zu thun, der die allgemeinen abstrakten Begriffe für Realitäten, mindestens für Realitäten im Geiste ansieht. Dahin könnte man auch Natorps Begriff von Religion rechnen. Der allgemeine Begriff der Religion ohne jedes bestimmte Dogma, als blofs unbestimmter Begriff der Erhebung zum Unendlichen gilt als Realität, als selbständige Anlage des menschlichen Geistes.

seinen Baukasten einräumt, heifst es S. 206, und seine Bauten aufführt, beweist mit der That die praktische Kenntnis einfacher geometrischer, mechanischer, optischer Verhältnisse.« Ich möchte das zweijährige Kind sehen, das seinen Baukasten einpackt. Das können oft achtjährige noch nicht, nämlich so, dafs wirklich alle Klötzchen in den Kasten gebracht werden und die Ecken ausgefüllt sind. Und die Kinder, die es allmählich gelernt haben, haben es eben unter Anleitung Verständigerer gelernt. Natorp fährt fort: »Der Blick, die Führung der Hand, fast jede Bewegung der Glieder folgt dem Gesetze des kürzesten Weges. Auch kann man nicht sagen, dafs diese Gesetzmäfsigkeit dem Kinde unbewufst bliebe, aber etwas ganz anderes ist es, das Gesetz als solches abzusondern und ein eigenes darauf gerichtetes Bewufstsein festzuhalten.«

Ganz das Gegenteil ist der Fall. Man beobachte einmal ein Kind, welches anfängt, mit einer Scheere zu schneiden, wie hier nicht nur die Finger, sondern die ganze Hand, oft beide Hände, die Lippen, die Augen, die Zunge, die Füfse mit helfen möchten, alles macht die auf- und zusammengehende Thätigkeit der Scheere mit. Davon ist keine Rede, dafs Blick und Hand und Fufs von selbst den kürzesten Weg fänden, oder nach dem Mafs der geringsten Kraftanstrengung verführen. Sich und seine Kräfte zu schonen, keine anderen Muskeln in Bewegung zu setzen, als eben zur Erreichung eines Zweckes nötig sind, das mufs erst sehr allmählich gelernt werden; ist oft erst die Vollendung der Kunst.

Viel eher könnte die Erfahrung an den Tieren benutzt werden, um darzuthun, dafs die jungen Tiere vor aller Erfahrung schon im Raum orientiert sind und ihre Bewegungen so einrichten, als wären sie bereits mit den räumlichen Verhältnissen bekannt. Da heifst es z. B. bei du Bois-Reymond: Wenn das neugeborene Kalb auf die mütterlichen Zitzen losgeht, Schmetterlinge auf kaum fertigen Flügeln in die Luft steigen, Küchlein picken, Enten schwimmen etc.; erwägt man die mannigfaltigen Kunsttriebe, die bei jedem Individuum einer Spezies zu gewissen Lebenszeiten auch unabhängig von den äufseren Umständen sich einstellen, auf welche sie berechnet scheinen, und die allein sie hervorrufen könnten, so verzweifelt man bei der Durchführung der empiristischen Ansicht und fühlt sich widerwillig und doch unausweislich auf eine prästabilierte Harmonie zurückgewiesen. Gegenüber solch überwältigender Masse des Unerklärlichen verliert man dann die Freude daran, diese Masse um einen verschwindenden Bruchteil dadurch zu verringern, dafs man in einem einzelnen Falle am menschlichen Kinde mühsam ausführt, wie es durch eine unbe-

wufst bewufste Thätigkeit mühsam wohl dazu gelangen könne, seine Sinneseindrücke richtig zu deuten, den Raum um sich zu entwerfen, seine Glieder passend zu bewegen und den Satz vom zureichenden Grunde zu finden.[1])

Zunächst ist hierzu zu bemerken: Das ist nicht gesprochen, wie ein Naturforscher denken sollte. Ihm mufs eine erklärte Thatsache hier das allmähliche Entstehen des räumlichen Sehens am menschlichen Kinde mindestens ebensoviel wert sein, als hundert nicht erklärte Thatsachen.

Zum anderen: Dafs die Tiere ohne Übung sich im Raum zurecht finden, fordert nicht die Annahme, dafs sie auch eine distinkte Vorstellung des Räumlichen haben, sondern dafs hier andere Verhältnisse vorliegen, die du Bois eine prästabilierte Harmonie nennt.[2]) Drittens. Wenn man aus dem schnellen Sich-zurecht-finden im Raume auf angeborene, nicht erworbene Fähigkeiten schliefst, so gilt dies viel eher von den Tieren als von dem Menschen. Aber den Tieren legen die Kantianer dergleichen Kategorieen gerade nicht bei.

Viertens. Für das menschliche Kind wird von du Bois die sehr allmähliche Ausbildung und die empiristische Erklärung derselben zugegeben.

Nun leugnet ja auch Natorp das Allmähliche der räumlichen Ausbildung im menschlichen Kinde nicht. S. 28. Jetzt nach langer Übung brauchen wir nur die Augen aufzuschlagen, so steht eine Welt von Thatsachen vor uns. Und doch ging unser Wahrnehmen aus von einem Stande, da wir nicht einen Punkt fixieren, nicht eine Linie verfolgen konnten: wo war da die ganze Welt von Thatsachen?« Wie steht diese Thatsache mit der Theorie der dem Geist innewohnenden Formen und Kategorieen im Einklang? Zum Beweis, dafs trotz der sehr fortgeschrittenen Erklärung des Räumlichen gewisse Kantianer nichts gelernt und nichts vergessen haben, mag die Stelle dienen, wo Herbart diese Theorie an Schopenhauer bespricht (XII, 373). In Schopenhauers Abhandlung über das Sehen und die Farben heifst es: Das Kind in den ersten Wochen seines Lebens, empfindet mit allen Sinnen; aber es schaut nicht an, es apprehendiert nicht, daher starrt es dumm in die Welt hinein. Bald indessen (sage bald) fängt es an den Verstand brauchen zu lernen, das ihm vor aller

[1]) Leibnizische Gedanken in der neueren Naturwissenschaft. Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. X, 279.

[2]) Vergl. dazu Flügel, Seelenleben der Tiere und Volkmann v. Volkmar, Lehrbuch der Psychologie II. § 146.

Erfahrung bewufste (soll heifsen unbewufste?) Gesetz der Kausalität anzuwenden und es mit den ebenso a priori gegebenen Formen aller Erkenntnis, Zeit und Raum, zu verbinden...

Da Herr SCHOPENHAUER über seine Rezensenten im Voraus scherzt, so darf man sich eigentlich nicht einfallen lassen, für ihn eine Rezension zu schreiben. Sonst würde Rezensent ihn bitten, doch einmal diese eben abgeschriebene Stelle aufmerksam zu lesen, und zuvörderst nachzudenken über das merkwürdige »Bald«, bei welchem ein Kind anfängt, in die (kantische) Theorie hineinzupassen, während es vorher, mit Zeit, Raum und dem Kausalgesetz vollständig ausgerüstet, dennoch so unbegreiflich dumm ist, diese kostbaren Schätze ungenutzt zu lassen. Will SCHOPENHAUER oder irgend ein Kantianer über die Möglichkeit dieser Dummheit einmal ernstlich nachdenken, so wird er bekennen müssen, dafs sie ihm von einem Tag zum andern mehr zum Rätsel wird, und dafs er schlechterdings nicht sagen kann, was denn eigentlich um die Zeit jenes »Bald« hinzukomme, wodurch die heilsame Veränderung vor sich geht, die aus den bis dahin toten Formen des Anschauens und Denkens nunmehr lebendige macht! Wo die Bedingungen und Gründe eines Ereignisses vollständig gegeben sind, da mufs das Ereignis sogleich erfolgen, nicht aber Wochen und Monate lang zögern — auch nicht einmal in der Erscheinung zögern! Bei den falschen psychologischen Hypothesen des Kantianismus sind aber Kinder und Tiere vergessen worden, daher sollte es nun freilich, der Hypothese zu gefallen, keine allmähliche intellektuelle Bildung geben, die sich jedoch nicht wegleugnen läfst«.

NATORP erwähnt aufser dem überraschenden Gebrauch der räumlichen Formen zum anderen am Kinde den Gebrauch der sprachlichen Konjunktionen.[1]) Und gewifs, man ist zuweilen erstaunt, wie bald und richtig ein Kind etwa ein »auch« anwendet. Man fragt sich, sollte das Kind schon aus den mehreren ähnlichen Fällen, die es erlebt hat, sich eine Abstraktion für die Wiederholung einander ähnlicher Fälle gemacht haben und dafür nun das richtige Wort »auch« in Anwendung bringen? Wenn nicht, mufs man dann nicht schliefsen, die Kategorie der Wiederholung sei ihm a priori innewohnend? Man braucht das letztere nur auszusprechen, um so-

[1]) Übrigens hat HERBART eine sehr eingehende Abhandlung über die Konjunktionen namentlich bei HOMER (VII, 500) geschrieben. Hier hebt er hervor, wie gerade bei HOMER, der den einfachen kindlichen Ausdruck, wenn er hinreicht, nicht verschmäht, die einfachen kopulativen kumulativen Konjunktionen am häufigsten eintreten, weniger häufig die adversativen, beschränkenden etc. Es pflegt bei Kindern ähnlich zu sein.

gleich das Unzureichende dieser Ansicht zu fühlen. Und die Beobachtung lehrt bald, was jetzt die genaueren Untersuchungen über die Sprache des Kindes bestätigen, wie papageiartig ein Kind Gehörtes nachspricht, Sinn und Unsinn, Richtiges und Falsches und wie es nach vieler Anweisung und Verbesserung des Falschen allmählich lernt die Wörter im richtigen Zusammenhange zu verwenden, und man weifs, wie bald und gern sprechen lernende Kinder das Gelernte anbringen.

Und von dergleichen angeblichen Beobachtungen an Kindern über apriorische Formen und Kategorieen sagt nun Natorp: sie sind von schlechthin entscheidender Bedeutung für das Ganze zunächst der Intellektbildung. Allerdings entscheidend für Natorps ganze philosophische Anschauung ist dies. Denn davon hängt seine Ansicht von den apriorischen Kategorieen ab, und davon die Unmöglichkeit, die Frage nach Realismus oder Idealismus entscheiden zu können. Noch immer gelten die Worte Herbarts: Niemals hat sich die Blindheit der Sektierer auffallender gezeigt, als an den Kantianern, die viel hundertmale diese Fehler nachgebetet und der Welt als hohe Weisheit angepriesen haben. Die Starrheit mancher Kantianer ist so grofs, dafs sie als Gröfse etwas Achtungswertes bekommt.« (V, 508.)

Seitdem Herbart dies gegen die Kantischen Kategorieen geltend gemacht hat, ist eine ganze Bibliothek über Kinderpsychologie oder über Studien der Kindheit erschienen. Überall darin wird das von Herbart gegen die Kategorieen a priori durch tausendfältige Beobachtungen bestätigt. Natürlich ist dies auch den Kantianern nicht unbekannt geblieben. Beharren sie gleichwohl in den alten Vorurteilen, so sieht man, wie wenig blofse Erfahrung und wäre sie noch so genau und noch so ausgedehnt, die letzten Fragen entscheidet. Weist man hin, wie langsam allgemeine Formen, Kategorieen, Begriffe sich bilden, wie mangelhaft sie bei den allermeisten Menschen bleiben, so wird geantwortet: sie bilden sich immer noch schnell genug, sie würden sich gar nicht so schnell und so allgemein bilden, wenn nicht die Apriorität vorarbeitete, ja sie würden sich überhaupt weder bilden noch ausbilden können, wenn sie nicht a priori schlummernd bereit lägen. »Wir sehen ein, dafs ein über oder wenn dies zuviel gesagt ist, aufser dem zeitlich bedingten, ursächlich erklärenden Begreifen der Natur noch ein überzeitliches, lediglich auf die Einheit der Erkenntnis und ihre Bedingungen gerichtetes Bewufstsein existiert, das nach Kant den wahren Ursprung aller Erfahrung bildet.« (Natorp.)

Dagegen helfen nur Betrachtungen einmal psychologischer und dann metaphysischer Art. Die ersteren weisen das Überflüssige, die anderen die Widersprüche oder das Unmögliche der Annahme des A priori nach.

Natorp beruft sich für seinen Kritizismus nicht allein auf seine (unkritischen) Kinderbeobachtungen, sondern findet auch eine Bestätigung dafür »in den sinnesphysiologischen Forschungen der letzten Dezennien« (S. 28.) Allein was lehren diese? Zunächst dies, dafs die sinnlichen Formen des Zeitlichen und Räumlichen, wie auch die Kategorieen nicht angeboren, sondern dafs diese empiristisch zu erklären sind. In dieser Hinsicht können sich wohl die Gegner Natorps aber nicht er selbst auf die Sinnesphysiologie berufen. Was nun die Qualität der Empfindungen betrifft, so hat die Physiologie den bekannten Satz bestätigt, dafs wir die Dinge-an-sich ihrer Qualität nach nicht erkennen, sondern nur deren Relation zu uns oder streng genommen nur die Antwort unserer Seele auf die äufseren Reize. Das Salzige ist nicht salzig an sich, d. h. abgesehen von unserem Geschmacksorgan, das Rote ist nicht rot an-sich d. h. abgesehen von unseren Augen etc. Das ist etwas, was sich längst von selbst versteht und von niemand geleugnet wird. Wollte Natorp weiter nichts sagen, als dies mit folgenden Worten?

»Nie läfst sich schlechthin sagen, dafs wir die Thatsachen erkannt haben; denn keine einzige der Bestimmungen, nach denen wir sie erkannt zu haben meinen, kann absolut gelten, weder die der Zahl, noch die der Gröfse, der Zeit, des Orts, der Qualität etc. S. 25. Alle besonderen Bestimmungen, in denen man das Gegebene zu fassen versucht, stellen sich als Denkbestimmungen heraus, die als solche nichts Gegebenes, sondern eigene Gestaltungen des Denkens sind... Begriffe wie »dies« und »rot« sind nicht gegeben, sondern durchweg bis zu ihren letzten Bestandteilen, eigene Erzeugnisse des Denkens. So die Zahl, so die Gröfse, nicht minder die Qualität, vollends die Relationsbestimmungen, wie Ding, Eigenschaft, Ursache; Modalitätsbestimmungen wie Möglichkeit, Notwendigkeit.. mit einem Worte: die kategorischen Grundbestimmungen.« Höchst wahrscheinlich soll aber darin noch etwas anderes liegen, nämlich dies: weil wir einsehen, dafs das Rote nicht an sich rot ist und das Blaue nicht an sich blau, wir also erst die Qualität bestimmen, so läfst sich gar nichts über das An-sich aussagen. Allein soviel läfst sich sagen: das, was mich veranlafst, rot vorzustellen, mufs etwas verschiedenes sein — wenn auch nur verschieden in der Schwingungszahl — von dem, was mich zwingt, blau vorzustellen.

Dies fortgesetzt, kommt man zwar nicht zu qualitativen Bestimmungen der Welt an sich, wohl aber zu den formalen der Gleichheit und der Ungleichheit, der Vielheit und der Veränderung. Denn verschiedene Wirkung ungleiche Ursache.

Dagegen wird Natorp erinnern: da wendet ihr ja die Ursachlichkeit an; das aber ist eine Kategorie, die auch nur unser Werk ist, also keinen Aufschlufs über das Ob noch über das Wie einer realen Welt giebt. Ihr meint die Dinge bestimmt zu haben. Das war nicht unsere Frage, noch wufsten wir mit dieser Frage irgend etwas anzufangen, da jeder Boden fehlt, um über Dinge, abgesehen von unserer Erkenntnis, etwas auszumachen. Wir erklären nur: für die Erkenntnis ist nichts bestimmt, was nicht sie selbst bestimmt hat; und allein von der bereits erreichten Erkenntnis aus läfst sich mit verständlichem Sinne davon reden, dafs und wie die Dinge selbst bestimmt sind.« (29.)

Da sind wir wieder angekommen bei der Frage nach der objektiven Bedeutung der Kausalität. Da diese Natorp nur als menschlich-subjektive Einrichtung unseres Denkens ansieht, kann er freilich nicht über Realitäten aufser uns entscheiden, weder ob letzte Ursachen vorhanden sind, noch ob diese alle gleich sind oder nicht. Nur darf er nicht meinen, sich dafür auf die Ergebnisse über Sinnesphysiologie berufen zu können. Freilich folgen einige Physiologen der Ansicht Kants von der Kausalität, aber das ist ihre persönliche Meinung, die nicht aus den Thatsachen gefunden ist noch gefunden werden kann. Was die Sinnesphysiologie über die Subjektivität der Sinnesempfindungen lehrt, bezieht sich allein auf die Qualität unserer Empfindungen. Die Qualitäten wie rot, sauer, kalt, glatt etc. sind nicht Eigenschaften der äufseren Gegenstände, sondern nur Folgen des Zusammenwirkens von äufseren Bedingungen und unserer Seele. Gleichwohl lassen sie erkennen, dafs die äufseren Bedingungen verschieden und wechselnd sein müssen, wenn durch ihre Einwirkungen verschiedene und wechselnde Empfindungsqualitäten in uns entstehen sollen. Das folgt aus der Sinnesphysiologie. Diese widerstrebt ferner dem Kantianismus, indem sie zeigt, wie langsam und oft wie mangelhaft die Formen Raum und Zeit und die Kategorieen des Denkens zustande kommen. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

9. Die zeitlichen Vorstellungen [1])

Wundt charakterisiert die »zeitlichen Gebilde«, d. h. »die Vorstellungen des Zeitlichen, als Gebilde, deren Elemente eine bestimmte, unverrückbare Ordnung aufweisen«. [2]) Diese Eigenschaft haben sie mit den »räumlichen Gebilden« gemeinsam. Sie unterscheiden sich von letzteren dadurch, dafs die Ordnung der Elemente nicht nur zu einander, sondern auch zu dem vorstellenden Subjekt eine bestimmte und unverrückbare ist. [3]) Dafs diese Erklärung der Vorstellung des Zeitlichen in der von Wundt ausgedrückten Allgemeinheit nicht richig ist, ist oben [4]) kurz gezeigt worden. Hier soll darüber noch einiges gesagt werden; doch kann es erst geschehen, wenn dargestellt sein wird, aus welchen Elementen Wundt die »zeitlichen Gebilde« sich entstanden denkt.

Eine weitere Charakteristik von der Vorstellung des Zeitlichen giebt Wundt nicht.

Nach Herbart müssen die Elemente der Vorstellung des Zeitlichen wie die des Räumlichen eine bestimmte, feste Ordnung, die Ordnung einer Empfindungs- oder Vorstellungs**reihe** haben. In dieser Hinsicht stimmt Wundt mit Herbart überein. Aus jener Ordnung entstehen nach Herbart für das Vorstellen des **Räumlichen** die Vorstellungen des Aufser, Neben und Zwischen, für das Vorstellen des **Zeitlichen** die Vorstellungen des Aufser, **Nachher**, **Vorher** und Zwischen. [5]) In Bezug auf das Aufsereinander sagt Herbart: »Beide, der Anfangs- und der Endpunkt, gehören gleich wesentlich zur Auffassung des Zeitlichen und müssen darin mit gleicher Klarheit vorkommen.« [6]) Für das Neben- oder Aneinander in der räumlichen Vorstellung tritt in der Vorstellung des Zeitlichen das **Nacheinander**. [7]) Mit der Vorstellung des Nacheinander entsteht die des Vorher und Nachher, so dafs sich als charakteristische Merkmale des Zeitlichen die Vorstellungen des **Vorher** und **Nachher** ergeben [6]) oder die Vorstellung der Succession.

---

[1]) WG. S. 167 ff. -- [2]) Ibid. S. 168. — [3]) Ibid. S. 169. — [4]) Siehe diese Zeitschrift, Jahrg. VII, Heft 4, S. 293—294. — [5]) H. I, S. 183; IV, S. 243 ff., 255; VI, S. 124, 142, 144. — [6]) H. VI, S. 142. — [7]) H. IV, S. 244.

Die Vorstellung des Zwischen gehört metaphysisch weder zur Vorstellung des Nebeneinander, noch zu der des Nacheinander;[1]) psychologisch aber ist sie davon nicht zu trennen.

Hiernach haben die Vorstellungen des Räumlichen und Zeitlichen aufser den gemeinsamen Merkmalen des Aufser und Zwischen die verschiedenen des Neben- und Nacheinander. Wundt hat diese Unterschiede hervorzuheben unterlassen.

Wie die Vorstellungen des Aufser und Zwischen zu Stande kommen, hat Herbart bei der Erörterung über das Entstehen der Vorstellung des Räumlichen gezeigt. Das dort Gesagte gilt auch hier. Demnach »genügt auch hier nicht das einfache Ablaufen einer Vorstellungsreihe.«[2]) »Vielmehr, die Vorstellung des Zeitlichen als eines solchen kommt darin mit der des Räumlichen überein, dafs eine Strecke desselben auf einmal vorliegen mufs, wie sie eingeschlossen ist zwischen ihrem Anfangs- und Endpunkte. Ein fliefsendes Vorstellen, fortgleitend von dem Anfangspunkte, würde zwar selbst Zeit verbrauchen; aber es würde die Zeit nicht darstellen, indem es von dem Successiven einen Teil über dem anderen fahren liefse anstatt das ganze Successive zusammenzufassen. Beide, der Anfangs- und der Endpunkt, gehören gleich wesentlich zur Auffassung des Zeitlichen und müssen darin mit gleicher Klarheit vorkommen. Dafs sie aber mit einander nicht verwechselt werden, dafür sorgt schon die Wahrnehmung selbst, welche das Zeitliche zu unserer Kenntnis bringt. Denn sie gestattet nicht, dafs wir in ihr, wie in der räumlichen Auffassung jeden beliebigen Punkt zum ersten machen und die Reproduktionsgesetze rückwärts und vorwärts kehren.«[3])

Demnach ist Wundts Ansicht, dafs nach Herbart »die in einer Richtung ablaufenden Vorstellungen die Zeitreihe«[4]) seien, nicht richtig. Es ist mir unbegreiflich, wie den klaren, deutlichen Worten Herbarts gegenüber Wundt zu jener falschen Auffassung kommen konnte.

Bei der Entstehung und zum Teil auch bei den Reproduktionen der Vorstellungsreihe findet im Akte des Vorstellens eine Succession statt. Aber »die Succession im Vorstellen ist nicht eine vorgestellte Succession«.[5]) Jedoch unter der Voraussetzung, »unter welcher der Anfangspunkt und der Endpunkt einer Zeitstrecke gleiche Klarheit im Bewufstsein erlangen können,«[3]) entsteht die Vorstellung der Succession. »Gesetzt demnach von einer Reihe wohl verschmolzener

---

[1]) H. IV, § 290. — [2]) H. VI, S. 142. — [3]) Ibid. S. 142. — [4]) W. Ph. Ps. II, S. 43. — [5]) H. V, S. 120.

successiver Wahrnehmungen werde am Ende die erste und die letzte wiederholt, so reproduziert jede von beiden das Zwischenliegende, aber jede nach ihrer Art. Die Reproduktion des Endpunktes stellt die ganze Reihe auf einmal vor Augen, aber mit rückwärts abnehmender Stärke, so dafs die vordersten Glieder der Reihe wie in einen dunkeln Hindergrund treten. Zugleich durchläuft die Reproduktion des Anfangspunktes alle Glieder von vorn nach hinten oder eigentlich, sie wirkt auf alle zugleich, aber läfst die früheren eiliger als die späteren hervorkommen, so dafs die ganze Reihe in einem solchen unaufhörlichen Übergehen in allen ihren Teilen schwebend erhalten wird, wie es der wirklichen successiven Wahrnehmung analog ist.« [1]) Ein Beispiel hierzu! Die Folge der Wahrnehmungen heifse abc. »Hier wird das sinkende b zugleich mit dem mehr gesunkenen a und dem minder gesunkenen c verschmolzen sein. Gesetzt, nach einer Weile werde eine dem b gleichartige Vorstellung neu gegeben, so erhebt sich b und mit ihm zugleich a und c, aber auf verschiedene Weise. Nämlich b ist jetzt für a, was zuvor *Π* für P, aber zugleich ist b für c, was vorhin P für *Π* (vergl. Herbart VI, S. 124, Absätze 2. 3. 4). Also b hebt a schneller, aber minder hoch; es hebt zugleich c langsamer, aber höher. Dadurch wird a wie ein vorangehendes, c wie ein nachfolgendes vorgestellt,« [2]) also die Vorstellung der Succession gebildet.

Welches sind nun die Elemente der »zeitlichen Gebilde?« Nach Herbart sind es Empfindungen und Vorstellungen aller Sinnesqualitäten. Wie aber für die Entstehung der Vorstellung des Räumlichen nicht alle Sinnesqualitäten gleich gut taugen, so auch nicht für die Entstehung der Vorstellung des Zeitlichen. Herbart unterläfst es, die hierzu besonders tauglichen Sinnesqualitäten zu nennen. Wundt nennt als solche die Tast- und Gehörsempfindungen, ohne zu behaupten, dafs die Bedingungen zur Entstehung »zeitlicher Ordnungen« »bei irgend welchen anderen Empfindungen fehle.« [3]) Hierin besteht also kein Widerspruch zwischen Wundt und Herbart. Der Herbartschen Theorie des Entstehens der Vorstellung des Zeitlichen widerspricht auch nicht die Ansicht Wundts, »dafs wir selbst dann, wenn wir bei irgend einem Zusammenhang psychischer Vorgänge von den in denselben eingehenden Vorstellungsgebilden ganz absehen und blofs auf die subjektiven Begleiterscheinungen derselben, die Gefühle, Affekte etc., Rücksicht nehmen, solchen durch Abstraktion isolierten Gemütsbewegungen genau dieselben zeitlichen Eigenschaften zuschreiben wie

[1]) H. VI, S. 142—143; V, S. 120. — [2]) H. VI, S. 124. — [3]) WG., S. 167.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

den Vorstellungen.«[1]) Aber dafs das Gefühl ein wesentlicher Faktor der Vorstellung des Zeitlichen sei, wie Wundt meint,[2]) mufs nach Herbart verneint werden.

Wundt kommt zu seiner Ansicht durch die Thatsache, dafs in der Empfindungs- oder Vorstellungsverbindung, durch welche räumliches oder zeitliches Vorstellen entsteht, ein Glied am klarsten und schärfsten wahrgenommen wird. Während aber bei dem räumlichen Vorstellen die physiologische Bedingung der Klarheit und Schärfe eines Elementes »räumlicher Ordnung«, z. B. einer Gesichtsempfindung die ist, dafs der den Reiz veranlassende Gegenstand im Centralpunkt des Sehens oder im Blickpunkt sich befinde, hängt die schärfste und klarste Wahrnehmung eines Elementes der Vorstellung des Zeitlichen nach Wundt nicht zusammen »mit der physiologischen Organisation der Sinnesapparate«[3]) sondern hat »ihre Grundlage« »ausschliefslich in den allgemeinen Eigenschaften des Vorstellenden, wie sie in den Gefühlsvorgängen zum Ausdruck kommen.« »Das den unmittelbar gegenwärtigen Eindruck begleitende Momentangefühl ist zugleich dasjenige, welches diesem gegenwärtigen Eindruck zur schärfsten Auffassung verhilft. Wir können demnach den dem unmittelbaren Eindruck entsprechenden Teil einer zeitlichen Vorstellung den Blickpunkt dieser Vorstellung oder auch allgemein, insofern dieser nicht, wie der Blickpunkt der räumlichen Vorstellungen von äufseren Organisationsbedingungen abhängt, bildlich den inneren Blickpunkt nennen.« — »Von den äufseren Blickpunkten der räumlichen unterscheidet sich hiernach der innere der zeitlichen Sinne wesentlich dadurch, dafs er in erster Linie nicht durch Empfindungs-, sondern durch Gefühlselemente charakterisiert ist.«[4])

Dafs die jedesmalige Gemütslage oder der jedesmalige Gefühlszustand die Klarheit der Auffassung einer Wahrnehmung beeinflufst, wenn auch nicht wesentlich bedingt, ist eine unbestrittene Thatsache. Aber diese Thatsache gilt für alle Wahrnehmungen, also auch für diejenigen, welche vornehmlich zur Bildung der Vorstellung des Räumlichen dienen, ist demnach ein allgemeiner, gemeinsamer Faktor der Klarheit und Schärfe aller Wahrnehmungen. Was nun für mehrere Vorgänge ein gemeinsamer Faktor ist, kann nicht zugleich als ein besonderer Faktor für einzelne derselben bezeichnet werden. Nach Wundts Ansicht würden die Tastempfindungen, welche Elemente der räumlichen und zeitlichen Gebilde sein können, im ersten Fall ihr

[1]) WG., S. 167. — [2]) Ibid. S. 184. — [3]) WG., S. 182. — [4]) Ibid., S. 182 u. 183.

Klarheit und Schärfe durch die Organisation der Tastapparate, im anderen Fall nicht durch diese, sondern durch das Gefühl erhalten. Wundt hat diesen Widerspruch nicht zu lösen versucht. Demnach mufs Wundts Meinung, das Gefühl sei ein wesentlicher Faktor der Vorstellung des Zeitlichen, als unrichtig zurückgewiesen werden.

In dieser unrichtigen Ansicht wurzelt Wundts Unterscheidung der Vorstellung des Zeitlichen von der des Räumlichen [1]) durch das Merkmal, wonach die Elemente der Zeitvorstellungen »neben ihrer wechselseitigen Ordnung stets zugleich ein fest bestimmtes Verhältnis zum vorstellenden Subjekte besitzen.« [2]) Die obige Ansicht Wundts verhält sich zur letzteren wie die Voraussetzung zur Folgerung. Ist jene falsch, so auch diese.

Wie denkt Wundt sich die Vorstellung des Zeitlichen entstanden? In Übereinstimmung mit Herbart weist er die Ansicht zurück, dafs die Vorstellung des Zeitlichen etwas a priori Gegebenes sei. Nach beiden ist sie etwas Gewordenes. Nach beiden hat »eine einzelne isoliert gedachte Empfindung ebensowenig zeitliche wie räumliche Eigenschaften;« die Vorstellung des Zeitlichen kann immer erst dadurch entstehen, dafs das einzelne psychische Element zu anderen psychischen Elementen in irgend welche »bestimmt charakterisierte Beziehungen tritt«. [3])

Wundt äufsert sich über die Entstehung der Vorstellung des Zeitlichen folgendermafsen: »Die Glieder abcdef einer zeitlichen Reihe können uns, wenn die Reihe bei f angelangt ist, alle unmittelbar als ein einziges Gebilde gegeben sein, gerade so gut wie eine Reihe räumlicher Punkte. Aber während die letzteren vermöge der ursprünglichen Reflexbeziehungen des Auges stets in ihrem Verhältnis zu dem Centralpunkt des Sehens geordnet werden, der abwechselnd mit jedem beliebigen der äufseren Eindrücke a bis f zusammentreffen kann, ist bei der Zeitvorstellung der momentan gegenwärtige Eindruck derjenige, nachdem alle anderen orientiert sind.« [4]) Der hier »momentan gegenwärtige Eindruck« ist das Element f. Die übrigen werden nach diesem zeitlich geordnet, d. h. sie werden als dem f vorangehend vorgestellt. Warum das so ist, läfst Wundt hier unerklärt. Später versucht er eine Erklärung in folgenden Worten zu geben: »Suchen wir uns über die Hilfsmittel dieser unmittelbar an einander gebundenen wechselseitigen Ordnung der Teile einer Vorstellung und ihrer Orientierung zum Vorstellenden Rechenschaft zu geben, so können diese Hilfsmittel, die wir nach der

[1]) Siehe diese Zeitschrift, Jahrg. VII, Heft 4, S. 293. — [2]) WG., S. 184. — [3]) Ibid., S. 180. — [4]) Ibid., S. 181.

Analogie der Lokalzeichen die Zeitzeichen nennen wollen, selbstverständlich auch hier nur in irgend welchen in der Vorstellung selbst enthaltenen Elementen bestehen, die, isoliert betrachtet, keine zeitlichen Eigenschaften besitzen, durch ihre Verbindung aber solche gewinnen. Hierbei werden wir nun durch die eigentümlichen Bedingungen der Entwicklung der zeitlichen Vorstellungen von vornherein darauf hingewiesen, dafs die Zeitzeichen zu einem wesentlichen Teile Gefühlselemente sind.« [1])

Doch diese Worte erklären das Entstehen der Vorstellung des Vorher nicht.

Bei Herbart folgt dieses Vorher aus den Reproduktionsgesetzen der Reihe.

Wundt läfst ferner unerklärt, warum e vor f, d vor e, c vor d, b vor c, a vor b und nicht e vor d, d vor c, c vor b, b vor a vorgestellt wird. Nach Wundts Darstellung wäre auch die zweite Ordnung möglich. Bei Herbart geschieht die Reproduktion der Ordnung a b c d e f genau in derselben Reihenfolge nach dem oben angeführten Gesetz über die »mittelbare Wiedererweckung« der Vorstellungen. [2])

Zur vollständigen Vorstellung des Zeitlichen gehört auch die Vorstellung des Nachher. Wie diese entsteht, erörtert Wundt überhaupt nicht.

Was Wundt in demselben Abschnitt (10) noch weiter bringt soll eine Begründung des Satzes sein, dafs jeder neue, in der unmittelbar vorher von Wundt dargestellten Weise gegenwärtige Eindruck, »auch wenn er nach seinem objektiven Empfindungsinhalte einem vorangegangenen vollständig« gleiche, »doch als ein subjektiv von ihm verschiedener aufgefafst« werde, »indem der die Empfindung begleitende Gefühlszustand zwar dem Gefühlsinhalt irgend eines anderen Moments verwandt sein« könne, »niemals aber mit ihm identisch« [3]) sei.

Es liegt kein Grund vor, hier zu prüfen, ob dieser Satz richtig ist oder nicht.

Dem Abschnitt über die allgemeinen Bedingungen der zeitlichen Vorstellungen« [4]) läfst Wundt vorangehen die Abschnitte über die zeitlichen Gehörs- [5]) und zeitlichen Tastvorstellungen. [6]) Obwohl zur Charakteristik der Wundtschen Theorie über die Vorstellung des Zeitlichen dem Zwecke dieser Arbeit das Allgemeine genügt, zumal auch bei Herbarts Theorie nur das Allgemeine betrachtet worden ist, soll dennoch aus den genannten Abschnitten noch einiges mitgeteilt

---

[1]) WG., S. 184. — [2]) H. V, S. 442—443. — [3]) WG., S. 181. — [4]) Ibid., S. 180 ff. — [5]) Ibid., S. 174 ff. — [6]) Ibid., S. 170 ff.

werden. Vielleicht gelingt es Wundt hier, die bisher nachgewiesenen Lücken und Mängel auszufüllen und zu beseitigen.

Wundt sagt: »Die ursprüngliche Entwicklung der zeitlichen Vorstellungen gehört dem Tastsinn an.« [1]) Als Elemente gelten hier zunächst die rhythmischen und arhythmischen Tastbewegungen. »Die arhythmischen Bewegungen, wie sie bei beliebig wechselndem Gebrauch der tastenden Glieder vorkommen, können hier aufser Betracht bleiben. Sie gewinnen ihre zeitlichen Eigenschaften höchst wahrscheinlich erst auf der Grundlage der zweiten Bewegungsform.« [2]) Rhythmische Tastempfindungen entstehen durch die regelmäfsigen Schwingungen der Arme und Beine beim Gehen. [2])

Erfahrungsmäfsig erfolgt das Gehen später als das Auffassen von Tönen, also werden auch rhythmische Tastempfindungen später entstehen als qualitativ und intensiv unterschiedene Gehörsempfindungen. Da letztere zur Bildung von Zeitvorstellungen mindestens so gut geeignet sind als erstere, so ergiebt sich, dafs die Entwicklung der Vorstellung des Zeitlichen durch den Tastsinn später stattfindet als durch den Gehörssinn. Demnach darf der oben angeführte Satz Wundts nicht als richtig gelten.

Die Bedeutung der rhythmischen Tastbewegungen für die Entstehung der Zeitvorstellungen beruht nach Wundt »auf dem Prinzip des Isochronismus von Pendelschwingungen gleicher Amplitude.« [2]) »Indem unsere Beine bei den Gehbewegungen regelmäfsige Schwingungen um ihre Drehungsachsen in den Hüftgelenken ausführen, wird dadurch einerseits die Muskelarbeit erleichtert, anderseits die fortwährende willkürliche Lenkung der Bewegungen auf ein Minimum reduziert. Fördernd greift dazu beim natürlichen Gehen noch das Pendeln der Arme ein, das nicht, wie das der Beine, bei jedem Schritt durch das Aufsetzen des Fufses unterbrochen wird, und das daher infolge seines kontinuierlichen Verlaufs ein Hilfsmittel für die gleichförmigere Regulierung der Gehbewegungen abgiebt«.

»Nun besteht jede einzelne Schwingungsperiode einer solchen Bewegung ihrem Empfindungsinhalte nach in einer stetigen Folge von Empfindungen, die sich während der folgenden Periode genau in der nämlichen Ordnung wiederholt. Anfang und Ende jeder Periode sind aber durch einen Komplex äufserer Tastempfindungen gekennzeichnet, die im Anfange der Periode die Abwickelung der Sohle vom Boden begleiten, und die am Ende derselben durch die das Auftreten der Sohle begleitenden Eindrücke verursacht werden. Dazwischen liegt

[1]) WG., S. 170 ff. — [2]) Ibid., S. 171.

eine kontinuierliche Folge schwacher, innerer Tastempfindungen in Gelenken und Muskeln, deren Anfangs- und Endpunkte, mit jenen äufseren Tastempfindungen zusammenfallend, in intensiveren Empfindungen bestehen, die zuerst den eintretenden Bewegungsimpuls der Gelenke und Muskeln und dann die plötzliche Hemmung begleiten, Empfindungen, die ebenfalls zur Begrenzung der Perioden beitragen.« [1])

Wundt spricht hier von »einer stetigen Folge von Empfindungen«, deren Anfangs- und Endpunkte besonders hervorgehoben sind. Das ist nichts anderes als eine Empfindungsreihe und deren Reproduktionen vom Anfangs- und Endgliede aus. Dasselbe ist die dazu kommende »kontinuierliche Folge, schwacher, innerer Tastempfindungen«, also wie bei Herbart. Nur unterläfst Wundt den Nachweis, wie durch die Wiederholung jener Folgen die Vorstellungen des Vorher und Nachher entstehen.

Beim Gehen kommen jene Folgen — oder nach Herbart Reihen — wiederholt gleichmäfsig zum Ablauf, so dafs die Summe der Wiederholungen als eine Reihe höherer Ordnung betrachtet werden kann, deren einzelne Glieder die vorher genannten Reihen sind. Die regelmäfsige Wiederholung macht die Reihe zur rhythmischen.

Wundt behauptet ferner: »Die einfachsten zeitlichen Tastvorstellungen bestehen in rhythmisch geordneten Empfindungen.« [2]) Jedoch unterläfst Wundt nachzuweisen, wie die Vorstellungen des Vorher, Nachher und des Regelmäfsigen bei jenen Wiederholungen zu stande kommen. Denn das successive und regelmäfsige Vorstellen ist noch keine Vorstellung der Succession und des Regelmäfsigen. Wundt fügt noch etwas hinzu, welches vielleicht geeignet ist, das bisher Vermifste zu bringen. Er sagt: »An diese regelmäfsige Folge von Empfindungen ist weiterhin eine ihr genau parallel gehende regelmäfsige Folge von Gefühlen geknüpft. Greifen wir aus irgend einem Verlauf rhythmischer Tastbewegungen eine zwischen zwei Grenzpunkten gelegene Strecke heraus, so liegt am Anfange und am Ende einer solchen Strecke ein Gefühl erfüllter Erwartung. Zwischen beiden Grenzen erstreckt sich aber ein vom ersten Punkte an allmählich wachsendes Gefühl gespannter Erwartung, das bei Erreichung des zweiten Punktes plötzlich von seinem Maximum auf Null herabsinkt, um dem sehr rasch steigenden und wieder sinkenden Gefühl der Erfüllung Platz zu machen, worauf dann der nämliche Verlauf von neuem beginnt. Auf diese Weise besteht der ganze Prozefs einer rhythmischen

[1]) WG., S. 171—172. — [2]) Ibid. S. 173.

Tastbewegung von der Gefühlsseite aus betrachtet in dem regelmäfsigen Wechsel zweier qualitativ entgegengesetzter Gefühle.« [1])

Eine Erklärung des Entstehens der Vorstellungen der Succession und des Regelmäfsigen enthalten auch diese Worte nicht; denn was erwartet wird, wird schon als kommend, als zukünftig, also als nachher vorgestellt. Das Gefühl der Erwartung setzt demnach die Vorstellung des Nachher schon voraus.

Wie das Gefühl der Erwartung zu stande kommt, hat Herbart viel richtiger als Wundt gezeigt. Herbart sagt darüber folgendes: »Jedermann weifs, dafs mit dem Warten sich ein sehr unangenehmes Gefühl verbinden kann. Wenn in dem bekannten Vortrage (eines Liedes, eines Gedichts, eines Schauspiels) eine Stockung eintritt, so ergänzt zwar der Hörer sogleich das Nächstfolgende; allein eben dadurch rückt in ihm die bekannte Reihe weiter vor; fängt nun der Redner oder Sänger nach seiner Verspätung da wieder an, wo er vorhin stehen blieb, so verschiebt sich die Reihe der Wahrnehmungen gegen die der Reproduktionen; die Glieder beider Reihen, welche gleichmäfsig ablaufen müfsten, treffen falsch aufeinander, und dies stört nicht blofs die Vorstellungen einzeln genommen, sondern auch das an sie geknüpfte, von ihnen fortwährend ausgehende Streben zum ferneren Reproduzieren.« [2])

Über die Rhythmen hat Herbart sich nur andeutungsweise geäufsert? [3]) Dafs er die Vorstellung des Rhythmischen nicht als einfachste zeitliche Tastvorstellung, ja überhaupt nicht als einfachste zeitliche Vorstellung betrachtete, hat er zwar nicht gesagt, aber dies folgt aus seiner Theorie von selbst. Dafs die Vorstellung des Rhythmischen auch wirklich nicht die einfachste zeitliche Tastvorstellung ist, erhellt schon daraus, dafs das Rhythmische neben der Succession noch die Regelmäfsigkeit verlangt.

In dem Abschnitt über »die zeitlichen Gehörsvorstellungen« [4]) bringt Wundt zur Erklärung der Vorstellung des Zeitlichen nichts Neues mehr. Erwähnenswert ist der Hinweis auf die Geschwindigkeit, mit welcher zwei Schalleindrücke aufeinander folgen dürfen, um noch besonders aufgefafst zu werden, oder: wie klein eine Zeitstrecke sein darf, um noch als solche bemerkt zu werden. [5]) »Man beobachtet«, sagt Wundt, »dafs es eine bestimmte mittlere Geschwindigkeit von etwa 0,2 Sekunden giebt, die für die Verbindung einer Mehrheit aufeinander folgender Schalleindrücke am günstigsten ist, und es ist

---

[1]) WG., S. 172—173. — [2]) H. VI, S. 144. — [3]) Ibid., S. 125; VII, S. 290 ff. — [4]) WG., S. 174 ff. — [5]) Ibid., S. 176.

leicht zu bemerken, dafs dies zugleich diejenige Geschwindigkeit ist, bei der die oben erwähnten subjektiven Empfindungen und Gefühle am deutlichsten in ihrem Wechsel hervortreten.« [1])

Herbart äufsert sich über diesen Punkt so: »Wenn eine Folge von Vorstellungen in solchen Zeitabschnitten gegeben wird, welche dem Vorrücken des Erdballs um einen Fufs oder gar dem Fortschritte des Lichts um einen Zoll entsprechen, so ist kein Zweifel, dafs hunderte solcher Vorstellungen, wie wohl sie nacheinander eintreten, für uns als absolut gleichzeitig zu betrachten sind. Um nun wenigstens etwas Licht auf diesen dunkeln Gegenstand zu werfen, mache ich zwei Bemerkungen:

1. Während eine Vorstellung allmählich sinkt und mit ihren verschiedenen Resten sich den nachfolgenden anschliefst: welche von diesen Resten sind geschickter, die Zeit fein zu zerteilen, die ersten, gröfseren oder die letzten, kleineren? Offenbar jene. Denn wir wissen, dafs die Bewegung des Sinkens Anfangs am geschwindesten geschieht; [2]) daher werden die Unterschiede der gröfseren Reste beträchtlicher als die der kleineren, wenn übrigens die nachfolgenden Vorstellungen im gleichbleibenden Zeitmafse gegeben werden. Also werden auch die davon abhängenden Geschwindigkeiten der Reproduktion mehr verschieden sein; worauf ganz allein der bemerkbare Unterschied der Zeiten beruht.

2. Kann denn auch die feinste Zerteilung der gröfsten Reste einer Vorstellung im Bewufstsein bemerklich werden? Die Antwort fällt verneinend aus. Soll die Reproduktion mit verschiedener Geschwindigkeit, gemäfs der Gröfse der Reste, erfolgen, so müssen diese Reste wirksam sein können, das heifst, die ganze Vorstellung mufs wenigstens bis auf den Grad im Bewufstsein ungehemmt hervorgetreten sein, welcher dem gröfsten derjenigen Reste gleich ist, deren gesondertes Wirken man verlangt. Also müfste sie ganz und gar ungehemmt wieder hervortreten können, wenn auch die Unterschiede unter den gröfsten ihrer Reste, die ihr selbst beinahe gleich sind, einen merklichen und entsprechenden Unterschied in den Geschwindigkeiten der davon abhängigen Reproduktionen ergeben sollten. Aber sie kann niemals ganz ungehemmt wieder hervortreten, wie wir schon im § 82 [3]) gesehen haben. — Die kleinsten Zeitteilchen, welche jemand

---

[1]) Ausführliches hierüber, sowie über die von verschiedenen Physiologen und experimentellen Psychologen angestellten Versuche berichtet Wundt in seinen »Grundzügen der physiologischen Psychologie« 1893, II, S. 412 ff. — [2]) H. V, S. 396 ff. — [3]) Ibid., S. 417 ff.

unterscheiden kann, hängen demnach davon ab, wie hoch er seine Vorstellungen ins Bewufstsein wieder zu erheben vermöge.« [1])

Was Herbart hier auf Grund allgemeiner psychologischer Untersuchungen gefunden, das ist durch besondere Experimente später bestätigt worden.

In engem Zusammenhange mit diesen Untersuchungen stehen die Erörterungen und Versuche über die Schätzung von Zeitstrecken. Aus Wundt sei Folgendes angeführt! 1. Eine »gegebene Zeit« erscheint uns »um so kürzer«, »je mehr wir uns an sie gewöhnt haben, so dafs, wenn man eine und dieselbe Normalzeit mehrmals nach einander wiederholt, die hergestellten Vergleichszeiten, die jener gleich erscheinen, gröfser und gröfser werden.« [2]) 2. Es werden »regelmäfsig kleine Zeiten überschätzt, gröfsere aber unterschätzt.« [2]) 3. Es »verfliefst uns im allgemeinen die Zeit am schnellsten, wenn uns eine andauernde, aber nicht zu anstrengende Beschäftigung fesselt; sie verfliefst uns langsam sowohl bei einer bis zur Ermüdung anstrengenden Thätigkeit, wie namentlich auch beim völligen Mangel an Beschäftigung, in der Langeweile. Die Vorstellung des langsamen Abflusses der Zeit entspringt im ersten Fall aus der Spannung der Aufmerksamkeit, im zweiten Fall aus ihrer Spannung auf zukünftige Eindrücke.« »Dem mit Arbeit Beschäftigten verfliefst aber nur dann die Zeit schnell, wenn seine Aufmerksamkeit durch Eindrücke gefesselt wird, die gleichartig sind und mit einander im Zusammenhange stehen; sie verfliefst langsam, wenn die Eindrücke aufserordentlich wechselnd und verschiedenartig sind, z. B. auf der Reise.«

4. »Verschieden davon ist die Schätzung der vergangenen Zeit. Für sie ist regelmäfsig nur der Inhalt der erinnerten Zeitstrecke mafsgebend. Ist dieser Inhalt mannigfaltig, so erscheint uns die durchlebte Zeit grofs; ist er einförmig, so erscheint sie uns klein. Darum ist die Zeit nur während der Langweile lang, nach ihr erscheint sie kurz. Auf diese Weise verteilen sich die beiden Momente der Intensität des Wechsels der Aufmerksamkeit derart, dafs auf das unmittelbare Zeitbewufstsein beide annähernd gleich, auf die zeitlichen Erinnerungsvorstellungen aber nur der zweite von Einflufs ist. Dies erklärt sich leicht daraus, dafs die Reproduktion zwar den Wechsel der Eindrücke einigermafsen treu, nur unvollkommen aber die durch sie hervorgerufene Anstrengung wieder erneuern kann, und letzteres natürlich dann am wenigsten, wenn diese Spannung selbst nur auf erwartete Eindrücke gerichtet war, wie in der Langweile.« [3])

---

[1]) H. VI, 146—147. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 415. — [3]) Ibid., II, S. 430—431.

Wundt giebt für den 1. Satz keine Erklärung. Nach Herbart folgt die Erklärung aus der Thatsache, dafs eine Vorstellungsreihe um so schneller abläuft, je inniger die Glieder verbunden sind. Herbart selbst hat darüber nichts Besonderes gesagt.

Der zweite Satz ist das Ergebnis aus einer Anzahl von Experimenten. Ob deren Zahl so grofs ist, dafs dem Satze eine gewisse, allgemeine Giltigkeit beigemessen werden kann, wird von Wundt nicht behauptet. Aus Herbarts Theorie liefse sich die Allgemeingiltigkeit jenes Satzes nicht beweisen.

In Bezug auf Satz 3 und 4 steht bei Herbart Folgendes: »Das Gefühl der leeren Zeit ist an sich unangenehm. Warum? Weil es aus Reproduktionen von entgegengesetzter Art entsteht, die sich, eben indem sie ins Bewufstsein fortwährend vordringen, gegenseitig Gewalt anthun. Hierher gehört das peinliche Gefühl der Langeweile, analog dem des wüsten leeren Raums. Die Pause in der Musik gleicht einer leeren Stelle in einem alten Gemälde, von welchem hier und da die Farbe abgeschabt ist, oder auch dem Loche im Kleide.

Gesetzt, wir haben ein Gespräch geführt, das oftmals abbrach, und immer von neuem angesponnen, doch niemals in rechten Zug kam, so sagen wir am Ende, die Zeit sei uns lang geworden. Hier kommt nun zu den unangenehmen Empfindungen während der Pausen noch etwas anderes. Wir irren uns in Hinsicht der verflossenen Zeit; wir schätzen sie unrichtig; unsere Uhr sagt uns, es sei nicht, wie wir meinten, eine ganze, sondern nur eine halbe Stunde verflossen.

Dagegen, wenn ein Gespräch so fortläuft, dafs sein Anfangspunkt uns während der ganzen Zeit mit allem, was hinzukommt, wohl verschmelzend noch gegenwärtig bleibt am Ende, dann täuschen wir uns auf entgegengesetzte Weise; wir haben Mühe zu glauben, dafs schon so viel Zeit verflossen sei.

Um dies zu erklären, erinnere man sich an die Eigentümlichkeit der rückwärts gerichteten Reproduktion. In der Reihe abcde stehe man am Ende bei e. Diese letzte Vorstellung ruft die vorhergehenden jedesmal simultan zurück, aber abgestuft, so weit die Verschmelzung reicht. Waren damals, als e eintrat, a und b schon ganz gesunken, so kann jenes nur d und minder c hervorrufen. Indem, hierdurch freier von der Hemmung, sich nun durch eigene Kraft c höher hebt, steigen allmählich a und b. Aber eben diese Vorstellungen konnten auch unmittelbar von e hervorgehoben werden, wenn nur damals, als die Reihe sich bildete, a und b noch im Bewufstsein

gegenwärtig blieben, indem e hinzutrat. Übrigens fällt die Abstufung verschieden aus, je nachdem die Reihe in ihrem Entstehen sich zusammenfügt. Wäre das ganze a, das ganze b und so ferner, völlig ungehemmt gewesen, als e, das letzte Glied hinzukam, so würde gar keine Abstufung in der Reproduktion sein, und e würde die vorigen Glieder gar nicht als ein Vergangenes, sondern als ein Gegenwärtiges reproduzieren. Dieser Aufhebung der Zeitform nähert sich nun die Reproduktion um so mehr, je gröfsere Reste der früheren Glieder sich mit den späteren vereinigt haben; die verflossene Zeit erscheint also in diesem Mafse kürzer; im umgekehrten Falle desto länger.

Es ist nun nicht schwer einzusehen, dafs die Langeweile zwei entgegengesetzte Ursachen haben kann. Steht der Zuhörer hoch über dem Vortrage, der ihm gehalten wird, so langweilt er sich; steht er tief darunter, so begegnet ihm dasselbe.

Im ersten Fall schiebt er als gedankenreicher Kopf seine eigenen, schnell hervorspringenden Vorstellungen überall zwischen ein und drängt hierdurch die Glieder der ihm dargebotenen Reihe gleichsam auseinander, so dafs sie nicht gehörig verschmelzen kann; überdies hemmt er als Kritiker durch seinen Tadel die einzelnen Glieder, welches die vorige Einwirkung noch vermehrt.

Der Ungebildete würde sich dem Vortrage hingegeben und die nun dargebotene Unterhaltung fröhlich genossen haben. Dagegen wenn auf gebildete, kenntnisreiche Männer eine Unterhaltung berechnet ist, so gehören zu der dargebotenen Reihe alle die Gedanken, die sie selbst hinzuthun sollen. Man redet mit ihnen eine bekannte Sprache; die aber für den Unkundigen nichts bedeutet. Das Unverstandene giebt dem letzteren verworrene Reproduktionen, und eben diese sind der Sitz der Langweile.« [1])

Nach Wundt verfliefst die Zeit langsam: 1. beim völligen Mangel an Thätigkeit, 2. bei einer aufserordentlich wechselnden und verschiedenartigen, 3. bei einer bis zur Ermüdung anstrengenden Thätigkeit; nach Herbart 1. bei der leeren Zeit, d. h. bei gänzlicher Thatenlosigkeit, 2. bei einem oft wechselnden, mannigfaltigen Thun.

In Bezug auf zwei Ursachen der Langeweile stimmen Herbart und Wundt überein. Der von Wundt unter 3 erwähnte Umstand fehlt bei Herbart und zwar mit Recht; denn nicht eine jede solche Thätigkeit erzeugt Langeweile. Ist z. B. das anstrengendste Denken mit der Lösung eines philosophischen oder mathematischen Problems beschäftigt, wobei die gleichartigen Gedanken sich schnell und sicher

[1]) H. VI, S. 145—146.

an-, unter- und übereinander ordnen, so entsteht das Gefühl der Langeweile nicht; im Gegenteil, hier verfliefst uns die Zeit schnell, selbst wenn wir am Schlufs der Arbeitszeit sehr ermüdet sind. Nur wenn die Arbeit nicht gelingen will, wie in dem von Herbart angeführten Beispiel eines Versuchs, eine Unterhaltung in Gang zu bringen, entsteht mit der Ermüdung zugleich die Langeweile; aber auch dann ist nicht die Ermüdung die Ursache der Langeweile; die Ursachen derselben sind die verschiedenen Reproduktionen der mannigfaltigen Vorstellungen und Gedanken.

Wundt nennt in dem oben unter 1 angeführten Fall als Ursache der Langeweile die Spannung der Aufmerksamkeit auf zukünftige Eindrücke, Herbart Reproduktionen entgegengesetzter Art; das kann heifsen: gleichartige Reproduktionen von Vorstellungen entgegengesetzter Art, oder Reproduktionen von Vorstellungen gleicher Art nach den dargestellten Reproduktionsgesetzen, wobei die Reihen nach entgegengesetzten Richtungen ablaufen, oder endlich die Verbindung beider Fälle. Dem Unbeschäftigten kommen eben Vorstellungen und Gedanken allerlei Art, die bald einander hemmen, bald neue Reproduktionen anregen, zuweilen auch die im Ablauf befindlichen Reproduktionen stören und verwirren.

Die von Wundt als Ursache der Langeweile angegebene Spannung der Aufmerksamkeit auf zukünftige Eindrücke ist der Zustand der Erwartung. Dieser entspringt wie oben[1]) gezeigt, aus mannigfaltigen Reproduktionen. Demnach besteht zwischen der Herbartschen und Wundtschen Erklärung sachlich kein Widerspruch. Als Ursache der Langeweile im 2. Fall nennt Wundt die Spannung der Aufmerksamkeit auf das Mannigfaltige und Verschiedenartige, Herbart Reproduktionen, die einander hemmen oder einander in Unordnung bringen, also wieder dieselbe Ursache wie im 1. Fall, nur mit dem Unterschiede, dafs im 1. Fall der Gelangweilte von selbst jene Reproduktionen bewirkt, während sie im 2. Fall durch das ihm aufgedrungene Mannigfaltige und Verschiedenartige veranlafst werden.

Da bei der Spannung der Aufmerksamkeit auf Mannigfaltiges und Verschiedenartiges auch mannigfaltige Reproduktionen entstehen, so kann auch in diesem Falle nicht von einem sachlichen Gegensatz zwischen Herbart und Wundt gesprochen werden.

Höchst interessant und besonders wichtig für den Pädagogen, Prediger und Volksredner sind die Beispiele, an denen Herbart die Wirkung einer und derselben Ursache der Langeweile unter zwei ein-

---

[1]) S. 26.

ander entgegengesetzten äufseren Umständen zeigt. Diese Umstände sind die Ursachen der verschiedenen Reproduktionen. Der über dem Vortrage Stehende bewirkt dieselben von selbst, der unter dem Vortrage Stehende wird durch den Vortrag dazu veranlafst. Unmittelbare Ursache der Langeweile sind diese Reproduktionen, nicht aber jene äufseren Umstände. Höchstens als mittelbare Ursachen der Langeweile könnte man jene Umstände bezeichnen, und nur in diesem Sinne darf man von zwei einander entgegengesetzten Ursachen der Langeweile sprechen. In diesem Sinne thut es an der oben angeführten Stelle auch Herbart.

Die Schätzung der vergangenen Zeit hängt sowohl bei Herbart als auch bei Wundt von dem Inhalt der reproduzierten Zeitstrecken ab. In der psychologischen Erklärung dieser Erscheinung besteht ein sachlicher Widerspruch zwischen Herbart und Wundt nicht. Letzterer nähert sich hier sogar sprachlich der Herbartschen Erklärung.

Das Ergebnis seiner Erörterungen über die Vorstellung des Zeitlichen fafst Wundt mit folgenden Worten zusammen: »Demnach können wir die Erwartungsgefühle als die qualitativen, die Bewegungsempfindungen aber als die intensiven Zeitzeichen einer zeitlichen Vorstellung betrachten. Diese selbst wird dann als ein Verschmelzungsprodukt beider Zeitzeichen miteinander und mit den in die zeitliche Form geordneten objektiven Empfindungen anzusehen sein«.[1])

Aus dem, was oben[2]) über das Erwartungsgefühl gesagt worden, folgt, dafs dasselbe als »Zeitzeichen« nicht betrachtet werden darf. Welche Bedeutung die Verschmelzung der »Zeitzeichen« »mit den« schon »in die zeitliche Form geordneten Empfindungen« nun noch haben, geht aus Wundts Erörterungen klar und deutlich nicht hervor. Wodurch endlich die zeitliche Ordnung der Empfindungen geschieht oder: wer die intensiv abgestuften Bewegungsempfindungen als »ein gleichförmiges Mafs für die Einordnung der durch die begleitenden Gefühle qualitativ charakterisierten objektiven Eindrücke«[2]) gebraucht, ist aus Wundts Darlegungen nicht zu erkennen.

Auf die Herbeiziehung des Gefühls als eines wesentlichen Faktors der Vorstellung des Zeitlichen scheint Wundt einen besonderen Wert zu legen und gerade seinen Gegensatz zu Herbart zu finden. Denn er sagt: »Die genetischen Theorieen der älteren Psychologie, z. B. die Herbartsche, versuchen die Zeitanschauung ausschliefslich aus Vorstellungselementen abzuleiten«.[3]) Indes ist gezeigt worden, dafs

---

[1]) WG., S. 185. — [2]) S. 26. — [3]) WG., S. 186.

gerade das Neue, das Wundt einführt, ein Irrtum ist. Die Einführung eines Irrtums in eine Theorie bedeutet für dieselbe keinen Fortschritt.

Hiernach halte ich mich für berechtigt zu sagen, dafs Herbarts psychologische Theorie über das Entstehen der Vorstellung des Zeitlichen durch Wundt weder verbessert noch widerlegt worden ist, sondern unerschüttert und unübertroffen dasteht.

10. Die zusammengesetzten Gefühle[1])

»Die zusammengesetzten Gefühle« erklärt Wundt als »intensive Zustände von einheitlichem Charakter, in denen zugleich einzelne einfachere Gefühlsbestandteile wahrzunehmen sind.«[2]) In dem »zusammengesetzten« Gefühl unterscheidet er Gefühlskomponenten und Gefühlsresultate.[2]) Die ersteren sind stets einfache sinnliche Gefühle.[3]) »Jedes zusammengesetzte Gefühl läfst sich somit zerlegen: 1. in ein aus der Verbindung aller seiner Bestandteile resultierendes Totalgefühl und 2. in die einzelnen Partialgefühle, welche die Komponenten dieses Totalgefühls bilden.«[3])

Betrachten wir diese Erklärung etwas genauer! Wundt nennt die »zusammengesetzten« Gefühle intensive Zustände, die »einfachen« Gefühle aber ein psychisches Geschehen.[4]) Zustand und Geschehen ist nicht dasselbe. Was zu einer und derselben Gattung, hier Gefühl, gehört, mufs in den Merkmalen des Gattungsbegriffs übereinstimmen. Das ist eine Forderung der Logik. Wundt hat dieselbe hier nicht erfüllt; denn für zwei Erscheinungen, die er ausdrücklich zu einer und derselben Gattung (Gefühl) rechnet, stellt er zwei verschiedene Gattungsbegriffe auf. Beide können unmöglich richtig sein, denn A ist nicht zugleich non A.

Nach Herbart ist das Gefühl ein Zustand.[5]) Es mag vorläufig noch unbestimmt bleiben, wessen Zustand das Gefühl ist!

Wenn Wundt die »zusammengesetzten« Gefühle intensive Zustände nennt, so sagt er damit etwas ganz Selbstverständliches. Es giebt niemanden und hat niemanden gegeben, der das Gefühl als extensiven Zustand auffafst. Aber trotzdem Wundt dem Gattungsmerkmal des Gefühls das Attribut intensiv giebt, spricht er später[6]) von extensiven Gefühlen. Diese wären demnach extensive intensive Zustände. Wundt wählt das Attribut extensiv hier zwar nur im Hinblick auf die »Entstehungsbedingungen«[7]) der Gefühle; aber es ist

[1]) WG., S. 186 ff. — [2]) Ibid., S. 187. — [3]) Ibid., S. 188. — [4]) Ibid., S. 88. — [5]) H., I, S. 301; VI, S. 75. — [6]) WG., S. 193. — [7]) Ibid., S. 194.

logisch nicht zu rechtfertigen, zur Unterscheidung der Arten des Gefühls ein Attribut, hier extensiv, zu wählen, welches dem Attribut des Gattungsbegriffs, hier intensiv, widerspricht! Auch der Sprachgebrauch rechtfertigt den Ausdruck »extensives Gefühl« hier nicht, wie dies der Fall ist bei den Ausdrücken räumliche und zeitliche Vorstellung statt Vorstellung des Räumlichen und Zeitlichen.

Wundt nennt die »zusammengesetzten« Gefühle intensive Zustände von einheitlichem Charakter. Das Wort Charakter hat in der Philosophie eine ganz bestimmte Bedeutung, um die es sich hier nicht handelt. Darum wäre es bestimmter, genauer gewesen, wenn Wundt dieses Wort hier nicht gebraucht hätte. Diese ganze Bestimmung kann hier zweierlei bedeuten, entweder: alle jene Zustände stimmen in ihren Gattungsmerkmalen überein, oder: jeder Zustand bildet eine Einheit. Die erste Bedeutung ist selbstverständlich; denn alle diese Zustände gehören zur Gattung »zusammengesetztes Gefühl«, müssen demnach in den Gattungsmerkmalen übereinstimmen. Demnach ist wohl die zweite Bedeutung jener Bestimmung als die von Wundt gewollte zu betrachten. Nun erhebt sich aber die Frage, wodurch die Elemente des »zusammengesetzten« Gefühls zu einer Einheit verbunden werden. Wundt hat diese Frage zwar nicht gestellt, aber wir finden bei ihm einige Bemerkungen, welche dieselbe Sache betreffen. Am Schlufs seiner Erörterungen sagt er: »Diese Eigenschaft der engen intensiven Verbindung aller Bestandteile eines Gefühls, selbst bei solchen Gefühlen, deren Vorstellungsgrundlagen extensiv räumlich oder zeitlich geordnet sind, hängt mit einem Prinzip zusammen, das für alle, auch die im folgenden noch zu besprechenden Gemütsbewegungen giltig ist, und das wir als das Prinzip der Einheit der Gefühlslage bezeichnen wollen. Dasselbe besteht darin, dafs in einem gegebenen Moment stets nur ein Totalgefühl möglich ist, oder wie wir es auch ausdrücken können, dafs alle in einem gegebenen Moment vorhandenen Partialgefühle schliefslich stets zu einem einzigen Totalgefühl verbunden sind.«[1])

Oben hat Wundt von der Einheit der Verbindung gesprochen, hier spricht er nur von der »engen« Verbindung. Beides ist nicht dasselbe; doch meint Wundt hier auch die Einheit. Es genügt aber nicht, die Einheit jener Verbindung auf ein Prinzip der Einheit der Gefühlslage zurückzuführen. Auch Wundt befriedigt dies nicht, darum versucht er zu erklären, woher dieses Prinzip komme. »Dieses Prinzip der Einheit«, sagt er, »steht augenscheinlich im Zusammen-

[1]) WG., S. 198.

hang mit dem allgemeinen Verhältnis zwischen Vorstellung und Gefühl, wonach in jener ein unmittelbarer Erfahrungsinhalt nach den ihm ohne Rücksicht auf das Subjekt beigelegten Eigenschaften, in diesem das einem solchen Erfahrungsinhalt immer zugleich zukommende Verhältnis zu dem Subjekt seinen Ausdruck findet.« [1])

Wundt drückt sich hier ganz unbestimmt über die Ursache jenes Prinzips aus. Er sagt nicht, es sei durch das und das verursacht, sondern es stehe im Zusammenhange mit dem und dem. Das ist keine Bezeichnung für ein Ursachverhältnis. Mir scheint es, als wolle Wundt sagen, die Ursache jener Einheit sei ein Vorstellungsverhältnis, aber als scheue er sich, dasselbe als das zu bezeichnen, was es ist, nämlich als die Verschmelzung der Vorstellungen. Damit hätte Wundt sich ganz auf Herbartschen Boden gestellt, und das wollte er wohl vermeiden. Wenn wir uns aber erinnern, was Wundt unter dem »Subjekt« versteht,[2]) so müssen wir sagen, dafs Wundt jene Einheit thatsächlich im Herbartschen Sinne erklärt.

Aus Wundts Erklärung des »zusammengesetzten« Gefühls erhebt sich noch eine andere Frage, nämlich, wie aus den Elementen des »zusammengesetzten« Gefühls, die Wundt doch als ein Geschehen bezeichnet, durch ihre Verbindung oder Zusammensetzung zu einer Einheit ein Zustand werde. Das Zusammengesetzte mufs doch seinen Teilen gleichartig sein. Bei Wundt ist das hier nicht der Fall. Um diesen Fehler zu beseitigen, verläfst Wundt den Begriff des Zusammengesetzten, indem er das »zusammengesetzte« Gefühl nun als ein durch die »einfachen« Gefühle Bewirktes auffafst. Zur Erklärung bedient er sich eines physikalischen Beispiels. Darnach nennt er die »einfachen« Gefühle Komponenten, das »zusammengesetzte« Gefühl die Resultante.

In der Physik werden mehrere Kräfte, welche gleichzeitig auf einen Gegenstand wirken, Komponenten genannt; das Ergebnis dieses Wirkens, das Bewirkte, heifst Resultante. Wirken die Kräfte einander parallel, so ist die Resultante gleich ihrer Summe, und man könnte sie ein aus den Komponenten Zusammengesetztes nennen; aber in der Physik spricht man nicht von »zusammengesetzten« Kräften, sondern nur von einer »Zusammensetzung« der Kräfte, und dies mit Recht; denn wirken die Kräfte unter einem Winkel, so ist die Resultante nicht gleich ihrer Summe, sondern gleich der Diagonale des über den Kräften als Seiten konstruierten Parallelogramms, also kein aus jenen Kräften Zusammengesetztes. Ferner, in jedem dieser Fälle sind sowohl

[1]) WG., S. 198. — [2]) Zeitschr. f. Philos. u. Päd. VII, S. 280.

die Komponenten, als auch die Resultante, Kräfte, also Wirkendes und Bewirktes gleichartig. Hieraus ist ersichtlich, dafs Wundt durch das physikalische Beispiel den oben genannten Fehler nicht beseitigt hat. Er hat sich vielmehr eine neue Schwierigkeit geschaffen, denn nach seinem Beispiel müssen Gefühlskomponenten und Gefühlsresultante Kräfte sein; aber darüber sagt er nichts.

Noch eins habe ich an Wundts Erklärung des »zusammengesetzten« Gefühls auszusetzen. Wundt sagt, es seien in demselben »zugleich einzelne einfachere Gefühlsbestandteile wahrzunehmen«. Er stellt also den »zusammengesetzten« Gefühlen »einfachere« »Gefühlsbestandteile« gegenüber, aber nicht einfache; jene sind also auch »zusammengesetzte« Gefühle. Demnach kämen uns in dem »zusammengesetzten« Gefühl mit diesem »zugleich« noch andere »zusammengesetzte« Gefühle zum Bewufstsein. Da Wundt für jene »einfacheren Gefühlsbestandteile« keine Grenze des »Einfacheren« angiebt, könnte man sich dieselben auch aus zwei »einfachen« Gefühlen zusammengesetzt denken. Dann müfsten diese ebenfalls »zugleich« wahrgenommen werden. Wie eine derartige, vielfache Wahrnehmung zugleich möglich oder überhaupt denkbar sei, läfst Wundt vollständig unerörtert.

Aus vorstehender Darstellung ergiebt sich, dafs Wundts Erklärung des »zusammengesetzten« Gefühls in keiner Hinsicht genügt, sondern ungenau, unbestimmt, schwankend und schwebend ist.

Die Thatsachen, welche Wundt zu jenem Ausdruck veranlafst haben, sind Gemütszustände, in denen entweder mehrere Gefühle von verschiedener Intensität gleichzeitig zum Bewufstsein kommen oder abwechselnd wiederholt so schnell nacheinander folgen, dafs es scheint, als ob sie gleichzeitig im Bewufstsein seien, und der ganze Gemütszustand als Gesamtgefühl durch Wechselwirkung der einzelnen Gefühle verursacht sei. Da in diesen Zuständen mehrere Gefühle gemischt erscheinen, hat man sie gemischte Gefühle genannt. Auch Herbart gebraucht diesen Ausdruck. Er sagt: »Dafs es gemischte Gefühle geben könne, folgt allenfalls schon aus der Ungleichartigkeit der beiden vorher erwähnten Klassen; die Neugierde, die etwas an sich Widriges sehen (oder überhaupt wahrnehmen) will, und nun durch eine ihr wirklich zu teil gewordene unangenehme Empfindung befriedigt wird, liefert dazu das Beispiel. Ohnehin kann auf empirischem Wege niemand auf den Gedanken kommen, gemischte Gefühle leugnen zu wollen, da die Fälle täglich vorkommen, wo ein und dasselbe Ereignis in verschiedener Hinsicht unsere Gefühle aufregt und sehr oft auf entgegengesetzte

Weise.« [1]) Wenn Herbart an einer anderen Stelle [2]) sagt, ob Gefühle sich vermischen, sei ein streitiger Punkt, so steht diese Äufserung nicht im Widerspruch mit den vorher angeführten Worten; denn diese sprechen von einer Thatsache, jene spricht von der Ursache derselben. Die Thatsache ist nicht streitig; streitig ist nur, ob dieselbe durch die einzelnen Gefühle selbst oder durch andere psychische Zustände oder Ereignisse bewirkt werde.

Den Ausdruck »zusammengesetztes Gefühl« braucht Herbart weder für die oben gekennzeichneten Zustände, noch überhaupt; wohl aber wendet ihn sein Schüler Drobisch an. Er sagt: »Bei der dargelegten Mannigfaltigkeit der Gefühle und der Verschiedenheit ihres Ursprungs läfst sich im voraus übersehen, dafs sie auf mehrfache Weise auch gleichzeitig zur Erscheinung kommen werden, was denn die Erfahrung durch die gemischten oder zusammengesetzten Gefühle bestätigt. Umschliefsen wir mit dem Ausdruck »angenehm« im weiteren Sinne zugleich das Schöne, so sind es im allgemeinen folgende Gefühlskombinationen, die wir ins Auge zu fassen haben. Das Gefühl des Angenehmen kann mit Lust oder auch mit Unlust verbunden sein, und ebenso das Gefühl des Unangenehmen. Überdies kann aber auch noch Angenehmes mit anderem Angenehmen oder auch Unangenehmen, Lust mit anderer Lust oder mit Unlust sich verbinden.« [3])

Sieht man blofs darauf, wie die oben gekennzeichneten Zustände unserer Beobachtung erscheinen, so kann der Ausdruck »gemischtes Gefühl« geduldet werden. Soll aber damit eine Erklärung des Zustandes, besonders seiner Entstehung, gegeben werden, so ist er zu verwerfen. Dasselbe gilt von dem Ausdruck »zusammengesetztes Gefühl«.

Wo Herbart den ersten, Drobisch beide Ausdrücke anwendet, handelt es sich nur um Beschreibung des empirisch Gegebenen; bei Wundt aber handelt es sich um Erklärung jener Zustände.

Ferner, die Bezeichnung eines Zustandes nach seiner empirischen Auffassung darf nicht im Widerspruch stehen mit dem Begriff des Zustandes. Dafs bei Wundt ein solcher Widerspruch vorhanden, ist oben gezeigt worden.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen komme ich, Wundts »Grundrifs« folgend, zu den Arten des »zusammengesetzten« Gefühls. Doch ehe die Erörterung derselben beginnt, soll Herbarts Gefühlstheorie kurz dargestellt werden.

Oben ist schon darauf hingewiesen worden, dafs nach Herbart

[1]) H. V, S. 75. — [2]) Ibid., S. 72. — [3]) Drobisch, Empir. Psych. § 74.

die Gefühle ihren Ursprung in gewissen Empfindungen und Vorstellungen haben. Da das Gefühl ein Zustand des Bewufstseins ist, so kann seine »unmittelbare Erklärung nicht liegen in demjenigen, was die Statik und Mechanik von Vorstellungen lehrt, sofern sie sich **nicht** im Bewufstsein befinden.«[1]) »Von den vier möglichen Bestimmungen der Vorstellungen, dafs sie entweder im Bewufstsein stehen, oder sich im gehemmten Zustande befinden, oder dafs sie steigen, oder dafs sie sinken,«[2]) werden wir uns nur der ersten und der dritten, also des Stehens und Steigens, unmittelbar bewufst. Demnach können auch nur diese beiden Bestimmungen der Vorstellungen bei der Erklärung des Gefühls in Betracht kommen.

»Dafs eine Vorstellung im Bewufstsein bestehe, heifst bekanntlich nichts anderes, als nur, dafs sie eben jetzt ihr Objekt wirklich vorstellt. Besteht die Vorstellung des Blauen im Bewufstsein, so wird das Blaue nun wirklich vorgestellt. Desgleichen, dafs eine Vorstellung steige, heifst nichts anderes, als dafs sie ihr Vorgestelltes jetzt klarer, mit mehr Intension vorbilde als unmittelbar zuvor, da sie noch in einem mehr gehemmten Zustande war.«[2])

Steht eine Vorstellung im Bewufstsein, so kann sie entweder im Gleichgewicht mit den hemmenden Vorstellungen ruhen, oder es können sich »an ihr eine hemmende und eine emportreibende Kraft das Gleichgewicht halten.« »Im ersten Fall befindet sie sich in Hinsicht des vorhandenen Grades von wirklichem Vorstellen in einem unangefochtenen Zustande; denn da sie im Gleichgewichte ruht, so mufs die Hemmungssumme gesunken, das heifst, der Nötigung zum Sinken Genüge geleistet sein. — Hingegen im zweiten Falle ist der Nötigung zum Sinken keineswegs Genüge geschehen; die Vorstellung besteht vielmehr wider diese Nötigung und trotz derselben, indem eine andere mitwirkende Kraft, z. B. eine Verschmelzungshilfe oder eine ganze Summe solcher Hilfen ihr nicht erlaubt, dem Drucke, von dem sie getroffen wird, nachzugeben. — Dieser Unterschied ist kein Unterschied für das Vorstellen; vielmehr das Vorgestellte hat im einen und im anderen Falle die gleiche Klarheit. Dennoch ist dieser Unterschied für das Bewufstsein vorhanden, denn er betrifft die Vorstellung inwiefern sie wacht und nicht gehemmt ist. Mit welchem Namen sollen wir nun die letztere Bestimmung des Bewufstseins, da ein Vorstellen zwischen entgegenwirkenden Kräften eingeprefst schwebt, benennen, zum Unterschiede von jener ersten Bestimmung, da das-

---

[1]) H. VI, S. 73. — [2]) Ibid., S. 74.

selbe nicht hellere und nicht dunklere Vorstellen vorhanden ist, ohne Gewalt zu erleiden? Wie anders werden wir den gepreſsten Zustand bezeichnen als durch den Namen eines mit der Vorstellung verbundenen Gefühls?« [1])

Von diesen drei Kräften kann entweder eine, oder es können zwei oder drei Vorstellungsreihen sein und so verschiedene Kombinationen eingehen. Je nach dem Inhalt der hier auf- und widereinander wirkenden Vorstellungen wird das dadurch entstehende Gefühl verschieden sein. »Anders fühlt sich der moralische Mensch gedrückt von der Last des Bösen in der Welt, anders der wagende Kaufmann von denen, die neben ihm spekulieren, anders der Gelehrte und Denker in der Mitte entgegenstehender Theorieen, anders der Feldherr, welcher zwischen Sieg und Niederlage schwebt. Aber genau besehen, ist das Gefühl, geklemmt zu sein, in allen solchen Fällen von einerlei Art, und die Verschiedenheit liegt nicht in diesem Gefühle selbst, sondern in der Beimischung irgend eines anderen Gefühls, was in der Vorstellungsmasse, die gegen die Hemmung drängt, schon an sich enthalten ist. So liegt ein eigentümliches Gefühl in dem sittlichen Gedankenkreise des Menschen, welches das nämliche bleibt, auch wenn die Gesellschaft der Guten und Bösen ganz weggenommen wird, ein anderes Gefühl in dem Suchen und Erlangen oder Verlieren des Reichtums, welches von der Reibung wider andere, die eben dahin streben, nicht abhängt, ebenso hat die wissenschaftliche Evidenz und der Besitz der Kenntnisse eigene, starke Gefühle, die (glücklicherweise!) von dem Getöse des litterarischen Markts zwar für Augenblicke unterbrochen werden, aber in sich unverändert bleiben; und selbst der Feldherr, obgleich dessen Spannung ganz vom Kriege abzuhängen scheint, wird doch noch ein Gefühl der Zuneigung für den vaterländischen Boden oder eine Abneigung gegen den fremden in sich haben können, welches in das Gefühl der Kriegführung sich zwar einmischt, so lange der Krieg dauert, aber früher entstand und später nachbleibt.« [2])

Steigt eine Vorstellung, so kann dies geschehen 1. weil die anderen Vorstellungen, von denen sie gehemmt war, niedersinken, 2. weil die sie hemmenden Vorstellungen eine geringere Kraft haben als die steigende Vorstellung, 3. weil die steigende Vorstellung durch »antreibende, vielleicht auch nur begünstigende Kräfte« [1]) Hilfe erhält gegen die hemmenden Vorstellungen.

Diese Fälle können mannigfaltige Änderungen dadurch erleiden,

---

[1]) H. VI, S. 75. — [2]) Ibid., S. 82.

dafs die hier wider einander strebenden Kräfte teils einzelne Vorstellungen, teils Komplexionen von Vorstellungen, teils Vorstellungsreihen oder Reihengewebe sein können. Dies vorausgesetzt, können die mannigfaltigsten Kombinationen entstehen. Alle durch diese Fälle verursachten Gefühle haben trotz der von dem Inhalt aller wider einander wirkenden Vorstellungen abhängigen Verschiedenheit, im Gegensatz zu dem Gefühl der Klemmung gemeinsam das Gefühl des Fortkommens,[1]) der Förderung. Herbart zeigt dies an folgenden Beispielen: »Wenn jemand im äufseren Handeln (dessen Möglichkeit wir hier nicht zu erklären haben) seine Gedanken realisiert, und ihm nun diejenigen Anschauungen zu teil werden, die jenen Gedanken entsprechen, so verliert er darum nicht die Erinnerung an den früheren Zustand der Dinge. Vielmehr, die ganze Umgebung und von den Merkmalen des behandelten Gegenstandes alle diejenigen, die unverändert geblieben sind, reproduzieren ihm denselben Zustand seiner Vorstellungen, welcher zuvor durch die frühere Lage der jetzt abgeänderten Dinge war gebildet worden. Die Folge ist, dafs auch der Zustand des Begehrens, dessen Ausdruck die Handlung war, zurückgerufen wird. Dieses Begehren nun, so vielfältig und mannigfach wie es in den sämtlichen früheren, jetzt reproduzierten Zuständen war, löst sich auf in die Anschauung des Vollbrachten oder glücklich Gewonnenen, und die Befriedigung, welche in dem Übergange dieser Auflösung gefühlt wird, ist desto stärker, je weiter der Mensch zurückschaut zu einem länger vergangenen Zeitpunkt, je mehr Bestrebungen, die seitdem sich realisiert haben, er zusammenfafst.«[2]) Um dies zu verstehen, beachte man, »dafs wir uns das Streben der Vorstellungen, welches zuerst gerade als derjenige Zustand derselben bezeichnet wurde, da sie aus dem Bewufstsein verdrängt sind, jetzt in das Bewufstsein herein versetzt denken. Sonst könnte es nicht ein Gefühl ergeben, welches ohne Zweifel im Bewufstsein ist. Nun wissen wir längst, dafs die Forderung sehr leicht, sehr stark und sehr mannigfaltig kann erfüllt werden, wenn eine Vorstellung mit vielen anderen verbunden ist, weil alsdann der Druck, den sie leidet, sich jenen verbundenen mitteilt, von welchen gleichsam getragen, sie unter dem Drucke besteht. So gewifs dieses Bestehen eine Bestimmung der Art und Weise abgiebt, wie die Vorstellung im Bewufstsein ist, eben so gewifs macht die Erlösung aus dem nämlichen Drucke eine Bestimmung der Art und Weise aus, wie die Vorstellung im Bewufst-

[1]) H. VI, S. 87. — [2]) Ibid., S. 85--86.

sein ist. In dieser Erlösung liegt die Befriedigung des Begehrens. So oft und so vielfach man sich in die frühere Lage des Begehrens zurückversetzt, ebenso oft erneuert sich die Befriedigung. Und eben dies thut der Mensch unaufhörlich, weil ihm immer eine kürzere oder längere Strecke seines früheren Lebens vorschwebt, wäre es auch nur, dafs er einen Brief schriebe, dessen schon hingeschriebene Worte ihm beim Überblick über das Nächstvorhergehende stets alle Momente des Begehrens, vermöge dessen er schrieb, gegenwärtig erhalten. — Daher fühlt sich der Mensch in jedem Augenblick seines Daseins als vorwärts oder rückwärts gehend mit bestimmter Geschwindigkeit und folglich auch mit entsprechender Intensität des frohen oder beklommenen Lebensgefühls.« [1])

Was Herbart hier an äufseren Verhältnissen gezeigt hat, überträgt er nun auf das Innere, indem er folgendes ausführt: »Wer im Begriff ist, irgend eine geistige Arbeit zu unternehmen, der wartet nun auf die Gedanken, welche ihm kommen werden. Er hat sich im allgemeinen durch den Zweckbegriff von seiner Arbeit bestimmt, zu welcher Klasse die Gedanken gehören sollen; er weifs im allgemeinen, wie und wozu er sie gebrauchen will. Dieses Wissen ist eine Vorstellungsmasse für sich allein. Nun kommen die Gedanken oder sie bleiben aus. Das Kommen an sich, sofern es lediglich nach den Reproduktionsgesetzen geschieht, ohne nähere Bestimmung, wird ebenso wenig gefühlt als das Ausbleiben. Aber aus den gesammelten und gefügten Gedanken entsteht allmählich ein Ganzes, welches den Umrifs ausfüllt, den der Zweckbegriff bestimmte. Dies geschieht mit bestimmten Graden von Geschwindigkeit und Genauigkeit. Dadurch befriedigt sich das Begehren, was im Zweckbegriffe lag. Der Mensch fühlt, dafs er weiter kommt. Er wird es desto mehr fühlen, je weiter er zurückschaut, je mehr er sich in den Zustand seines früheren Wartens auf sich, seiner Ansprüche an sich zurückversetzt. Ja er trägt oft genug ein solches Begehren und solche Ansprüche in späterer Zeit auf eine frühere hinüber, als ob er sie damals schon gemacht hätte und sie nunmehr erfüllt fände. — Im Zusammenwirken mit anderen und schon im Gespräch, wodurch auch eine Art von gemeinschaftlichem Werke entsteht, geht alles schneller und leichter; das gesellige Lebensgefühl hat daher weit mehr Intensität als das des Einzelnen, allein das Phänomen ist mehr zusammengesetzt.« [2]) Das Gefühl des Fortkommens, der Förderung, nennt Herbart ganz allgemein Lebensgefühl.[3])

---

[1]) H. VI, S. 85—86. — [2]) Ibid., S. 87. — [3]) Ibid., S. 84, 86, 87.

Die oben erwähnte Mannigfaltigkeit der Vorstellungsverbindungen, aus denen Gefühle entspringen können, wird noch vermehrt durch die Mannigfaltigkeit solcher Gemütszustände, welche auf der Verschmelzung vor[1]) der Hemmung beruhen.[2]) Demnach ist die Verschiedenheit der Vorstellungsverbindungen, welche nach Herbart Ursachen von Gefühlen sein können, eine aufserordentlich grofse. Das Gemeinsame in dieser Verschiedenheit der Fälle aber ist stets das Bewufstwerden eines Spannungsverhältnisses der Vorstellungen oder des Spannungsgrades des Vorstellens, so dafs das Gefühl ganz allgemein erklärt werden kann als »das Bewufstwerden des Spannungsgrades des Vorstellens«.[3])

Die von Wundt als »zusammengesetzte Gefühle« bezeichneten Gemütszustände müssen demnach aufgefafst werden als Ergebnisse des Zusammenwirkens von Vorstellungen oder Empfindungen, nicht aber als Ergebnisse des Zusammenwirkens »einfacher« Gefühle oder gar als eine Summe solcher.

Die einfachen Empfindungen sind die ersten Bedingungen der Gefühle; denn sie können zuerst die oben genannten Verbindungen eingehen. Daher sagt Herbart, die Gefühle seien frühere Produkte aus mehreren Empfindungen als die Vorstellungen.[4]) Da unsere Sinnesorgane viele Reize gleichzeitig empfangen, so findet unter den dadurch veranlafsten Empfindungen eine so starke Hemmung und Verschmelzung statt, dafs die Klarheit vieler derselben eine äufserst geringe ist. Infolgedessen kann auch nur ein unklares Bewufstsein der Hemmungsgrade unter den Empfindungen, d. h. ein unklares Gefühl zustande kommen. Dieser Gemütszustand wird Gemeingefühl genannt. Da die Ursachen desselben zum Teil im Gebiete der Physiologie liegen, wird es von Herbart nicht erörtert, sondern nur kurz erwähnt. Er sagt: »Ich rede hier nicht von dem organischen Gemeingefühl der Physiologen, was den beschäftigten und gesunden Mann nur selten so stark anwandelt, dafs es sich über der Schwelle des Bewufstseins halten könnte, während es freilich den Hypochondristen (und vielleicht nicht viel minder den sanguinischen Lüstling) unaufhörlich necken mag. Der Anfangspunkt meiner Untersuchung liegt im Gebiete der Psychologie.«[5]) (Fortsetzung folgt)

[1]) H. V, S. 394. — [2]) H. VI, S. 77. — [3]) Volkmann, Psychologie, II, § 127. — [4]) H. XIII, S. 45. — [5]) H. VI, S. 84—85.

Ein neues System bei Anlage von Schulhäusern

Von H. J. Eisenhofer in Ludwigshafen a/Rh.

Das rasche Anwachsen unserer gröfseren und mittleren Städte seit 1870 bedingte auch eine rasche Vermehrung der verfügbaren Lehrsäle. Das Bedürfnis eines Schulhausneubaues machte sich von da ab in viel kürzeren Zwischenräumen geltend als ehedem. Da mitunter, je nach den Verhältnissen, auf einmal gleich ein Dutzend, hier und da auch mehr Lehrsäle beschafft werden mufsten, so entwickelte sich daraus die Gepflogenheit, grofse, kasernenartige Schulhäuser, sogar solche mit 30—40 Lehrsälen, zu errichten. Phantasiereichen Architekten bot sich hierbei Gelegenheit zur Entfaltung schöner Façaden, und so entstanden Monumentalbauten, die zu den Sehenswürdigkeiten der Städte gehören. Die Pädagogen freilich erkannten bald die Schwierigkeiten der grofsen Schulhausbauten, und vor ungefähr einem Jahrzehnt las der Verfasser, wenn er nicht irrt, in einer mitteldeutschen Schulzeitung, die Mahnung: »Zertrümmert die Schulkolosse!« Die Erkenntnis hatte sich, wenn auch nur langsam, Bahn gebrochen, dafs es im Interesse eines gedeihlichen Schullebens unbedingt nötig sei, Massenansammlungen auf verhältnismäfsig engem Raume, wo nur irgend angängig, zu vermeiden. Inwieweit dieser Forderung bisher im einzelnen Rechnung getragen wurde, entzieht sich der Beurteilung des Verfassers. Dafs es nicht häufig geschah, darf man aus dem Umstand schliefsen, dafs die Baubehörden die praktischen Schulmänner (von den Repräsentationspädagogen sehen wir dabei ab) in der Regel nicht als eine Instanz betrachten, bei der man sich Rat erholen könnte.

Doch wäre es unrecht, wenn man hierbei die grofsen örtlichen Schwierigkeiten aufser Acht lassen wollte. In gröfseren Städten hält es schwer, geeignete und genügend grofse Bauplätze zu erhalten; auch sind die Bodenpreise, selbst an der Peripherie einer Stadt, in der Regel so hoch, dafs es ein Gebot der Klugheit ist, die Plätze möglichst, d. i. also durch grofse, hohe Bauten, auszunützen. Wenn nun trotzdem eine Stadt sich entschliefst, in einem Schulhaus möglichst wenig Lehrsäle unterzubringen, also statt eines grofsen Schulhauses mit möglichst viel Sälen deren mehrere mit je einer geringen Anzahl von Lehrsälen zu bauen, so verdient das unbedingte Anerkennung. Die Stadt Ludwigshafen a. Rhein hat sich diese Anerkennung durch ihre neue Schulhausanlage in besonderem Mafse verdient. Sie hat die kleinstmögliche Zahl von Lehrsälen (2) in

einem Gebäude vereinigt und dadurch ein bei Schulhausbauten bisher noch nicht angewandtes System zur Einführung gebracht.

Ob es pädagogische Erwägungen waren, welche die Bauleitung zum Systemwechsel drängten, mag dahingestellt bleiben. Nachdem man vor etwas mehr als 10 Jahren in hiesiger Stadt ein grofses städtisches Krankenhaus im Barackensystem erbaut hatte, lag es nahe, eine Schulhausanlage auf einem in der Nähe gelegenen Landstück, im gleichen System auszuführen. Vielleicht war auch der Umstand mitbestimmend, dafs man die in Technikerkreisen sehr geschätzte Kork-Isoliermasse aus der hiesigen Fabrik von Grünzweig (dem damaligen Bürgermeister) und Hartmann auf ihre Zweckmäfsigkeit bei Bauten erproben wollte. Sei dem, wie ihm wolle, wir Pädagogen brauchen es nicht zu beklagen, dafs die Stadt Ludwigshafen mit dem neuen System einen Versuch wagte. Lehrreich bleibt er auf alle Fälle.

Das Gelände, auf welchem die umfangreiche Schulhausanlage erbaut ist, hat die Gestalt eines fast gleichseitigen Dreieckes (14600 qm). 4500 qm sind überbaut, so dafs für Wege, Spiel- und Pflanzflächen noch 10100 qm übrig bleiben. Für Luft und Licht ist also genügend gesorgt. Aufserdem befinden sich an der Nord- und Ostecke freie Plätze. Ferner ist das Ganze auf drei Seiten von Strafsen begrenzt. Doch liegen die Lehrsäle nur bei einer Strafse auf der Strafsenseite. Die Gebäude sind in einem Abstand von 5 m von der Baufluchtlinie aufgeführt. Zwischen den einzelnen Gebäuden sind die verschiedenen Spielplätze (9).

Die meisten der 18 aufgeführten Gebäude sind einstöckig, drei sind zweistöckig. Nur die letzteren sind unterkellert.

Die einstöckigen Gebäude haben einen kleinen Vorplatz mit Windfangthüre, einen geräumigen, 3 m breiten Korridor, der zur Kleiderablage dient, zwei Lehrzimmer von je 70 qm Grundfläche (10 m lang, 7 m breit) bei 4,3 m lichter Höhe (es entfallen sonach bei einer Schülerzahl von 60 1,16 qm Grundfläche und 5 cbm Luftraum auf einen Schüler), ein Lehrerzimmerchen für die beiden Lehrer von 9 qm (3/3 m), einen Lehrer- und zwei Schüleraborte und aufserdem ein Pissoir (2,96/2,96 m), das vom Freien her zugänglich ist.

Der Fufsboden liegt durchschnittlich um 70 cm über dem das Gebäude umgebenden Gelände. Um den Fufsboden gegen Feuchtigkeit und Kälte von unten her zu schützen, ist folgende Herstellungsweise gewählt worden. Der Platz innerhalb der Umfassungsmauern wurde bis etwa 0,20 m unter Fufsbodenhöhe mit grobem Kies aufgefüllt, darüber kam eine 0,12 m starke Zementbetonschicht mit ebener wagrechter Mörtelabgleichung, worauf dann 4 cm starke Korksteinplatten

(D.R.P.) in heifsem Pech verlegt wurden. Den oberen Abschlufs bildet ein etwa 1,5 cm starker, geglätteter Verputz aus Gipsmörtel, worüber der Linoleumfufsboden gelegt ist. Die Korridore und Vorplätze erhielten statt des Linoleums einen Asphalt-Fufsbodenbelag von 1,5 cm Stärke ohne Korkunterlage. Die Mauern selbst sind gegen aufsteigende Bodenfeuchtigkeit durch Asphalt geschützt.

Die $1^1/_2$ Stein starken Umfassungswände sind auf der Innenseite mit 4 cm starken Korkplatten (D.R.P.) ausgelegt und aufserdem mit Gips verputzt und geglättet (Stärke der äufseren Mauern 40 cm, der inneren 25 cm). Die Decken sind sämtlich aus 6 cm starken, an dem Gebälk angenagelten Korkplatten gebildet, auf der Innenseite mit Gips glatt verputzt und auf der Aufsenseite mit einem Verputz von Zementkalkmörtel versehen.

Sämtliche Räume haben Doppelfenster erhalten; die äufseren Fenster sind in Eichen-, die inneren in Forlenholz ausgeführt. Die Fensterlichtfläche zwischen den Gewänden gemessen beträgt pro Klassenraum 16 qm, d. i. nahezu ein Viertel der Grundfläche einer Klasse. Was die Beheizung der Räume betrifft, so geschieht dieselbe durch Gasöfen, und zwar sind die sogenannten Karlsruher Gasschulöfen (in drei verschiedenen Gröfsen) zur Verwendung gekommen. Für jeden Klassenraum und jeden Gang sind zwei Öfen aufgestellt, die vermöge ihrer Saugwirkung die Frischluft durch die von aufsen unter sie geführten Kanäle ansaugen und erwärmt in die zu heizenden Räume treiben. Die Frischluftkanäle der Lehrsäle haben je einen Querschnitt von 0,049 qm, die der Korridore je einen von 0,011 qm. Die verbrauchte Luft wird in den Korridoren durch zwei Abluftkamine von je 0,048 qm Querschnitt in den Lehrsälen durch je drei Abluftkamine abgeführt; die drei letzteren werden über der Decke in einen Sammelkamin von 0,284 qm Querschnitt, vereinigt. Die Kamine der Öfen bestehen aus 0,12 bezw. 0,15 m weiten, in die Wände eingemauerten glasierten Thonröhren. Öfen- und Abluftkamine münden ca. 8,5 m über dem Boden. Die Abluftkamine haben solche Dimensionen erhalten, dafs bei 0° Aufsentemperatur und 15° Innentemperatur eine $2^1/_2$malige Lufterneuerung in 1 Stunde in den Klassensälen stattfindet.

Wenn man einwenden wollte, dafs bei der Dünne der Wände, von denen immer je zwei Aufsenwände sind, bei der Gröfse der Fensterflächen und wegen des Mangels einer Unterkellerung der Abkühlungseffekt zu grofs sei, um selbst durch tadellos funktionierende Öfen ausgeglichen werden zu können, so müfste auf die Versuche hingewiesen werden, welche die oben genannte Firma Grünzweig &

Hartmann angestellt hat. Darnach transmittieren durch 1 qm Wandfläche aus Backsteinen, 12 cm stark, in der Stunde für 1° Temperaturdifferenz 3,32 Wärmeeinheiten, während 4 cm starke Korksteinplatten unter denselben Verhältnissen nur 0,72 Wärmeeinheiten durchlassen, also nur ca. $^1/_5$.[1]) Ferner mufs die günstige Wirkung der Doppelfenster betont werden. Bei dieser Gelegenheit verdient hervorgehoben zu werden, dafs Baginsky (a. a. O. S. 266) die allgemeine Verwendung von Doppelfenstern für die Schulzimmer anrät (selbstverständlich unter der Voraussetzung, dafs sich die Fenster vollständig und leicht öffnen und schliefsen lassen).

Als weitere Vorzüge der Korksteinverkleidung werden gerühmt, dafs sie keinen Wärmespeicher wie die Steinwand darstelle, dafs sich darum das Anheizen rascher vollziehe, und dafs sie trotz ihrer geringen Wärmedurchlässigkeit für die Luft leicht durchlässig sei und einen hohen Grund von Feuersicherheit besitze.

Über die Vorteile der Gasheizung verbreitet sich Gasingenieur Croissant in Ludwigshafen in einem weitläufigen und auf gründlichen Untersuchungen beruhenden Gutachten (abgedruckt in »Schillings Journal für Gasbeleuchtung und Wasserversorgung« 1898). Nachdem er Ratschläge in betreff der Aufstellung der Öfen, der Anbringung der Temperatur- und Konsumregler, der Bedienung u. dergl. gegeben, hebt er die Gründe zur Einführung der Gasheizung in der neuen Schulhausanlage hervor; es sind

a) hygienische:

1. Erzielung einer möglichst gleichmäfsigen Wärmeverteilung im beheizten Raume, besonders bei Aufstellung von zwei Öfen.

2. Erhaltung einer möglichst gleichmäfsigen Temperatur während der Unterrichtsdauer.

3. Wegfall von Staub, Rufs und Rauch.

4. Wegfall von transmittierenden giftigen Gasen durch die Ofenwandungen, da bei den Karlsruher Schulöfen ein Erglühen der Wandungen ausgeschlossen erscheint.

5. Verringerung der schädlichen Verbrennungsprodukte durch auf

---

[1]) Damit stimmen die Angaben Rubners (vergl. Baginsky, Handb. der Schulhygiene, 3. Aufl. I, S. 387 f.) allerdings nicht. Darnach besitzt unter gleichen Verhältnissen eine Backsteinwand von der Dicke von

	12 cm	einen	Transmissionswert	von	2,40 W.-E.,
	90 „	„	„	„	0,95 „ „
und	120 „	„	„	„	0,55 „ „

den Ofen sich absetzenden Staub, da die Aufsenwandungen des Ofens selten eine Temperatur über 100° C. besitzen.

6. Ermöglichung einer einfachen Frischluftzuführung mittelst der Gasöfen.

7. Ermöglichung einer rationellen Befeuchtung der Zimmerluft durch die im Ofen eingehängten Verdampfschalen.

b) pädagogische:

1. Keine Störung des Unterrichts durch Bedienung der Öfen.

2. Keine Beeinträchtigung des Unterrichts infolge Belästigung von Lehrern und Schülern durch zu hohe oder zu niedere Zimmertemperaturen, durch Rauch, Rufs, zu trockene oder schlechte Luft.

c) ökonomische:

1. Bei Verwendung von Temperaturreglern geringer Gasverbrauch.

2. Ersparnis einer Hilfsperson während der Wintersaison zum Herbeischaffen der Brennmaterialien, Reinigen und Füllen der Öfen,

3. Geringe Reparaturkosten bei langer Haltbarkeit der Anlage.

Die Turnhalle ist so grofs wie ein einstöckiger Pavillon: 20,3 m lang, 10,3 m breit und 6 bezw. 7,70 m hoch. Der mittlere Teil der Halle ist unterkellert, und es können bei Benutzung der Turnhalle zu anderen als Turnzwecken dahin die transportablen Geräte gebracht werden. Der Fufsboden liegt 0,17 m über dem umgebenden aufgefüllten Gelände; die Decke ist unmittelbar an die Sparren und Zargen des Dachstuhles angehängt, so dafs nur der mittlere Teil derselben wagrecht ist, während die seitlichen Teile der Dachneigung folgen. Die Decke selbst ist mit Korksteinen und Gipsverputz isoliert. Statt des Linoleums befindet sich auf den Korksteinen des Fufsbodens ein 15 mm hoher Asphaltüberzug. Es ist dies meines Wissens der erste Versuch, den Fufsboden in Turnhallen anders als aus Holz herzustellen.

Zweistöckige Gebäude sind drei projektiert, zwei davon sind bis jetzt ausgeführt. Das eine enthält in seinem Untergeschofs das Schulbrausebad mit 33 Brausen, im Erdgeschofs die Hausmeisterwohnung, Konferenzzimmer, Aborte und die Schreibstube des Lehrerobmannes, im Obergeschofs 2 Lehrsäle, das Lehrer- und das Lehmittelzimmer. Das andere Gebäude ist ähnlich eingerichtet, hat aber 4 Lehrsäle.

Sämtliche Gebäude haben Wasserleitung; zur Besprengung der freien und bepflanzten Plätze und zur Bekämpfung eines etwa ausbrechenden Brandes sind genügende Vorkehrungen getroffen. Erwähnen wir zum Schlusse noch die gärtnerischen Anlagen zwischen

den einzelnen Gebäuden, so haben wir alles angeführt, was zur Beschreibung der Anlage notwendig ist. Hoffentlich gelingt es der Schulleitung noch, die Anlagen zu einem Schulgarten umzugestalten.

Die ganze Anlage ist sehr schön, und wer etwa an leicht transportierbare, zu einem ermüdenden Einerlei angeordnete Militärbaracken denken wollte, wäre sehr im Irrtum. Bei aller Einfachheit haben die Pavillons ein gefälliges Äufsere, und das Ganze ist nicht blofs zweckmäfsig, sondern auch malerisch gruppiert. Wer von auswärts bisher die Anlage besichtigte, war von der Ausführung auf das angenehmste überrascht. Bau- und Schulleitung haben es an nichts fehlen lassen, das Ganze zu einer Musteranlage zu gestalten.

Die Kosten der Gesamtanlage beziffern sich auf etwa 700000 M.

Hiervon entfallen auf:

I.	Gebäude:	
	a) 14 einstöckige Pavillons samt inneren und Heizungs-Einrichtungen, Gas- und Wasserleitung zu je rund 22500 M	305000 M
	b) zwei zweistöckige Eckpavillons mit Zubehör zu je etwa 52000 M	104000 „
	c) ein zweistöckiger Mittelpavillon samt Zubehör	62500 „
	d) Turnhalle	25100 „
II.	Bauplatz	103000 „
III.	Auffüllung und Planierung, etwa	20000 „
IV.	Einfriedigung	18000 „
V.	Kanalisation, etwa	20000 „
VI.	Wasserleitung samt Hydrantenbrunnen und Hydranten	3000 „
VII.	Gaszuleitung, etwa	2000 „
VIII.	Wegebefestigung	24000 „
IX.	Baumpflanzungen und Anlagen	4000 „
X.	Insgemein (Bauaufsicht u. dergl.)	6000 „
	Summa	696600 M

Ursprünglich waren die Gesamtkosten nur auf 631000 M veranschlagt; man darf nun annehmen, dafs sich nach Fertigstellung der Eckpavillons die Gesamtsumme auf etwas über 700000 belaufen, d. i. über 18400 M für eine Schulklasse. Dagegen trifft auf einen Lehrsaal eines älteren hiesigen Schulhauses (Korridorbau) unter Zugrundelegung der inzwischen höher gewordenen Preise und mit Hinzu-

rechnung der Neuerungen und Verbesserungen (Doppelfenster, Badeeinrichtung u. dergl.) 434000 M : 23 = 18869 M. Darnach stellt sich der Pavillonbau etwas billiger als ein Korridorbau, vorausgesetzt, dafs das Gelände nicht zu teuer ist. Bringt man aber den Zinsverlust in Rechnung, der durch einen Korridorbau, der nicht sofort, sondern erst nach und nach besetzt wird, entsteht, so stellen sich die Zahlen noch weit günstiger. Die wirtschaftliche Idee der Pavillonschulhäuser liegt also darin, dafs, während man beim Korridorbau auf einmal durch Anlehen oder sonstwie eine gröfsere Summe bereitstellen mufs, auch wenn nur ein Teil des Gebäudes besetzt werden kann, man beim Pavillonsystem je nach Bedarf aus laufenden Mitteln 2—3 Pavillons erstellen kann. Ob aber diese finanziellen Vorteile nicht durch die bei den Pavillons in viel gröfserem Umfang notwendig werdenden Reparaturen (man denke nur an die vielen Dächer) ausgeglichen werden, wagt Verfasser dieses nicht zu entscheiden.

Was die pädagogischen und hygienischen Vorteile des neuen Systems betrifft, so leuchtet zunächst ein, dafs eine Störung des Unterrichts durch Nachbarklassen auf das geringste Mafs herabgemindert, ja überhaupt fast ausgeschlossen ist. Die Aufwirbelung des Staubes auf Treppen und Gängen ist hier unmöglich. Die Entleerung findet leichter statt, was im Falle der Gefahr nicht unwichtig ist. Die Disziplin aufserhalb des Lehrsaales kann jederzeit viel besser aufrecht erhalten werden. Die Luft um die Häuser ist besser und im Sommer kühler und staubfreier. Die Unzuträglichkeiten der Massenaborte kommen in Wegfall. Die Übersicht über die in der Pause sich herumtummelnden Kinder ist leichter möglich. Überhaupt kommt der familienhaft erziehliche Charakter kleinerer Gemeinschaften mehr zur Geltung. Ob im Falle einer Epidemie wesentliche Vorteile aus der Anlage erwachsen, müfste erst erprobt werden.

Aber auch die Nachteile dürfen nicht verschwiegen werden. Eine zeitweise Mitführung einer Klasse durch einen benachbarten Lehrer im Falle einer Erkrankung des Lehrers ist sehr schwer, wenn nicht überhaupt unmöglich; wir denken dabei nicht nur an den Fall, wo die beiden Lehrer eines Pavillons erkrankt sind, sondern an den häufigeren, dafs der Nachbarkollege wohl den weltlichen Unterricht, nicht aber den konfessionellen Religionsunterricht (Simultanschulen) mit versehen kann. In Simultanschulen tritt auch der Fall ein, dafs ein Lehrer seine Religionsschüler aus drei Klassen erhält; alsdann findet auch ein Wechsel zwischen zwei Pavillons statt, und die Kinder kommen aus der warmen Stube unbekleidet ins Freie. Dafs die gemeinsamen Lehrmittel (Anschauungsbilder, ausgestopfte Tiere, Appa-

rate etc.) weit stärker abgenützt werden, wenn sie bei Wind und Wetter durchs Freie getragen werden, liegt auf der Hand.

In betreff der ökonomischen Nachteile mag daran erinnert werden, dafs das System fast zu einem Luxus an Lehrerzimmern, darin befindlichen Schränken u. dergl. und an Aborten verleitet. Was die hygienischen Nachteile betrifft, so sei nur darauf hingewiesen, dafs man allgemein der Anschauung huldigt, die Luft sei in den oberen Stockwerken eines Hauses besser als in den unteren.

Die schultechnischen Schwierigkeiten endlich sind auch nicht ohne Belang. Nicht mit Unrecht hat Stadtbaurat Höpfner in Cassel auf die in dieser Beziehung bedenkliche Unübersichtlichkeit der ganzen Anlage, namentlich der Spielplätze hingewiesen.[1]) Das Ganze ist ein etwas schwerfälliger Apparat. Für die Schulleitung ist der Verkehr mit den einzelnen Lehrern oder mit Schülern äufserst umständlich. Es giebt in jedem Schulkörper Fälle, die beispielsweise ein rasches Zusammenrufen, sei es der Lehrer oder einzelner Schüler, notwendig machen. Die Aufsicht während der Pausen, die sonst im Turnus von einem oder einigen Lehrern ausgeführt werden kann, erfordert nahezu alle Lehrkräfte. Für den Verkehr der Lehrer unter sich dürfte das System nicht gerade förderlich sein. Möge die ganze Anlage in ihrer äufseren Zusammenhangslosigkeit nicht vorbildlich werden für den Geist des Lehrerkollegiums: Vielköpfigkeit, Zerrissenheit ohne innere Einheit!

Als Endurteil möchten wir das betrachtet wissen: Es lag keine innere Nötigung vor, in der allerdings berechtigten Zertrümmerung der Schulkolosse ins äufserste Extrem zu verfallen und eine Art Zellensystem zu wählen. Als Versuch ist und bleibt die Wahl des Pavillonsystems lehrreich, und es gebührt der Stadt Ludwigshafen für ihre Opferwilligkeit der Dank der gesamten Schulwelt. Zahlreiche Nachahmer wird sich das System nicht erringen.[2]) Ludwigshafen selbst hat es vorerst aufgegeben: Das demnächst in Angriff zu nehmende Schulhaus soll 24 Lehrsäle umfassen und sogar vierstöckig werden.

Es erübrigt mir noch, dem hiesigen Stadtbauamte für die Bereitwilligkeit, mit welcher dasselbe mir das für die vorliegende Arbeit nötige Material zur Verfügung stellte, auch an dieser Stelle besonderen Dank zu sagen.

---

[1]) Ausstattung und Einrichtung der Schulen und Schulräume nach den Anforderungen der Neuzeit. Sonderdruck aus dem »Technischen Gemeindeblatt« 1898, Nr. 9 u. 10. Berlin, C. Heymann, S. 7.

[2]) Nachgeahmt wurde es unseres Wissens bis jetzt nur in Grofs-Lichterfelde. Man entschied sich hier aber für die durchgängige Errichtung zweistöckiger Pavillons.

Der evangelische Religionsunterricht und die „Christliche Welt"

Von **Dr. A. Reukauf** in Hildburghausen

Wie schon seit mehreren Jahren fand auch heuer eine Versammlung der Freunde der »Christlichen Welt«, jenes weitverbreiteten, vom Pfarrer D. Rade in Marburg trefflich geleiteten Gemeindeblattes, in Eisenach am 1. und 2. Oktober d. J. statt. Der Grundcharakter der Versammlungen ist ein vertraulicher, und von einem ins einzelne gehenden Bericht über die Verhandlungen mufs daher abgesehen werden; zu dem Thema, das am 2. Versammlungstage besprochen wurde, ist jedoch in einer Reihe von Thesengruppen und längeren Artikeln in der »Christlichen Welt« schon im voraus öffentlich Stellung genommen worden. Aus diesen Thesengruppen, die den gesamten Verhandlungen zu Grunde lagen, möchte ich im folgenden die wichtigsten Punkte hervorheben und von den im Anschlufs an dieselben geäufserten Gedanken einige kritisch beleuchten.[1])

Das Hauptthema sämtlicher Leitsätze war die Religion in der Schule und zwar betrafen die Leitsätze von Universitätsprofessor Dr. O. Baumgarten in Kiel, Gymnasiallehrer Lic. theol. H. Vollmer in Hamburg, Gymnasiallehrer Professor R. Schwartzkopff in Wernigerode, ausschliefslich den Religionsunterricht der höheren Schulen, die von Seminarlehrer Lic. theol. F. M. Schiele in Ilfeld speziell den der Seminare, die von Lehrer J. Beyhl in Würzburg den der Volksschule, während diejenigen von Pfarrer Battenberg in Frankfurt a/M. und Pfarrer Bonus in Grofsmuckrow allgemeiner gehalten waren.

I Der Religionsunterricht an höheren Schulen

Die Leitsätze von Pfarrer Bonus, der leider nicht in Person seine Ansichten vertrat, richten sich gegen die »Verschulung der

[1]) Da ich zum ersten Male an einer Versammlung der Freunde der Christlichen Welt teilnahm und nicht von Anfang an zugegen war, hatte ich bei Abfassung des vorliegenden Aufsatzes keine Kenntnis davon, dafs bei Anfang der Verhandlungen der Wunsch ausgesprochen worden war, von jeder Berichterstattung abzusehen. Ich erfuhr erst zufällig davon, als mein Aufsatz schon in die Druckerei gegeben war, zog ihn natürlich sofort zurück und legte ihn Herrn D. Rade vor. Seiner gütigen Vermittelung danke ich es, dafs die Herren, die an der Verhandlung teilgenommen haben, ihr Einverständnis zur Veröffentlichung des Aufsatzes erteilten.

christlichen Religion«; zu ergänzen ist wohl: »im besonderen in den höheren Schulen«. BONUS behauptet, daſs »die erlösende Kraft des Wortes Gottes sich nur entfalten könne, wo es als Verkündigung auf religiöse Sehnsucht, als Antwort auf religiöse Fragen trifft. Das Christentum, soweit es Religion ist, habe also keinerlei Platz in der Schule. Der direkte Schulunterricht in der Religion sei geradezu gefährlich, weil er die wirklichen Voraussetzungen zu wirklicher Religion untergrabe, indem er die Religion unfehlbar in die Beleuchtung rücke, sie sei eine Lehre wie andere Lehren, Lehrstoff für Verstand und Gedächtnis. Das Christentum als Kulturerscheinung gehöre in den Geschichtsunterricht, und zwar keinesfalls losgelöst von Philosophie und sonstiger Kultur der Zeit. Pädagogischen Wert habe auſserdem nur noch das Alte Testament, und zwar weil es sich als Moralunterricht behandeln lasse, der allerdings geschichtlich, nicht als Moralsystem zu geben sei. Der Konfirmandenunterricht in seiner derzeit gebräuchlichen Form sei eine schlechte Nachahmung und beinahe Karrikatur des Schulreligionsunterrichts. Von Kindern in einem für wirklich religiöse Verkündigung nicht aufnahmefähigen Alter und dazu zwangsweise gegeben, sei er in sich widerspruchsvoll, als Konkurrenz zum Schulunterricht beweise er entweder dessen Überflüssigkeit oder sei selbst überflüssig.

Diese radikalen Vorschläge, die den Religionsunterricht überhaupt aus der Schule herausweisen wollen, fanden bei keinem der Redner Anklang. Auch sämtliche andere Thesengruppen stehen dazu in Gegensatz. Von einer ausführlichen Darlegung der Gegengründe wurde jedoch abgesehen, da der Verfasser der Thesen in der Versammlung nicht zugegen war. Auch ich will hier von einer Besprechung absehen. Am interessantesten erscheinen mir von den übrigen Thesengruppen die Ausführungen von Professor BAUMGARTEN. Er erklärt den scheinbar mangelhaften Erfolg des Religionsunterrichts der höheren Schulen, den Mangel an religiöser Positivität unserer studierenden Jugend aus der psychologischen Eigenart der betreffenden Altersgruppe, die jetzt wie immer naturgemäſs direkten Gemüts- und zumal religiösen Anregungen wenig zugänglich sei. Er weist es ab, daſs der Religionsunterricht der Gymnasien auf unmittelbare Erweckung von Religiösität und seelsorgerische Anleitung zu eigenem Gebetsleben abzielen dürfe. Aber er hält den Religionsunterricht für nötig als »mittelbare Vorbereitung

---

Gewiſs teilen sie mit mir die Ansicht, daſs es sein Gutes haben dürfte, wenn über die Verhandlung auch etwas in Fachkreise dringt. Allen Herren sei jedoch noch ausdrücklich an dieser Stelle mein Dank ausgesprochen.

darauf durch Erweckung sachlichen Interesses für die Erscheinungen und Wirkungen der Religion als geschichtlicher Macht«, zugleich auch um die »Riegel wegzuschieben, welche sich einer späteren Entwicklung des religiösen Lebens entgegenstellen, die nach der gemütlich unbedürftigen und unergiebigen Übergangszeit unter Anregung reiferer Erlebnisse zu erwarten ist«, also zur Sicherung gegen eine maſslose Vergängliches und Wertvolles zugleich wegwerfende Kritik. Daraus ergeben sich als weitere Forderungen: einerseits daſs die Schüler zu Schulandachten, Kirchgängen oder gar Abendmahlsfeiern weder obligatorisch herangezogen, noch überhaupt aufgefordert werden, daſs sie überhaupt nicht unter den Druck einer kirchlichen Erziehung gestellt werden sollen; andererseits die Forderung, daſs man sich im Unterricht auf möglichst absichtslose Mitteilung der Thatsachen und Erweckung des Sachinteresses beschränkt, die christliche Religionsgeschichte also möglichst objektiv dargeboten werde. Dabei soll im Obergymnasium durch Einführung in die historisch-kritische Forschung der Gegenwart der Schüler vor der gefährlichen Gleichsetzung von Theologie und Religion, von Dogma und religiöser Erfahrung bewahrt werden, die jeder wirklichen Aussöhnung von moderner Bildung und Christentum im Wege steht. Man wird mit den meisten Ausführungen Baumgartens einverstanden sein können. Bedenklich erscheint aber doch die methodische Forderung, daſs man die Thatsachen der Religionsgeschichte bloſs objektiv darbieten, sich also um es Herbartisch auszudrücken, im Religionsunterricht auf die ersten zwei Formalstufen beschränken, Vertiefung und Begriffsbildung aber ganz vermeiden solle. Eine Zusammenfassung religiöser Wahrheiten, eine Systematisierung in Katechismusform, lehnt Baumgarten, wie die Diskussion ergab, völlig ab. Die Abneigung dagegen, daſs den jungen Leuten dogmatische Sätze autoritätsmäſsig aufgezwungen werden, scheint diese Stellungnahme verursacht zu haben, wie sie wohl auch den tieferen Grund bildet, aus dem die Vorschläge von Bonus erwachsen sind. Es ist aber wohl auſser Zweifel, daſs schon Baumgartens Vorschläge zu weit gehen.

Die Leitsätze von Lic. H. Vollmer schlieſsen sich in vielen Punkten an die Baumgartens an. Auch er möchte den Katechismusstoff fast ganz aus der Schule hinausgewiesen haben. Er verlangt, daſs der Unterricht der unteren und mittleren Stufen des Gymnasiums geschichtlich sei, nur die Gebote und das Vaterunser sollten im Anschlusse an die betreffenden biblischen Geschichten mit Ausschluſs der Lutherschen Erklärungen gelernt werden. Er beklagt sich ferner darüber, daſs der Religionsunterricht in den unteren und mittleren

Klassen vielfach in ungeeigneten Händen liege. In dieser Beziehung fordert er demnach eine Reform der bestehenden Zustände. Andererseits verlangt er, wie dies auch Baumgarten thut, gänzlichen Verzicht der kirchlichen Behörden auf Bevormundung der Religionslehrer, eine Forderung, zu der ich hier nicht im einzelnen Stellung nehmen möchte (vergl. die Ausführungen von E. Heyn in vorliegender Zeitschrift Jahrgang V: Die Bekenntnisschriften, die Kirche und der evangelische Religionslehrer).

Als dritte Gruppe sind die Leitsätze von Professor Schwartzkopff zu nennen. Sie betreffen »Wahrhaftigkeit und Vorsicht im evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen«. Einerseits betont er, dafs die Unwahrhaftigkeit im Religionsunterricht das Heil der Schüler, den Fortschritt der Gotteserkenntnis des zukünftigen Geschlechts, sowie Glauben und Liebe in der Gemeinde gefährde, dafs daher Kritik des Unevangelischen in Glauben und Leben, Kirche, Bekenntnis und heiliger Schrift vom evangelischen Standpunkte aus im Religionsunterricht nötig sei, wie auch Mitteilung der feststehenden Ergebnisse evangelischer Glaubenswissenschaft an die Schüler der oberen Klassen. Andererseits empfiehlt er Vorsicht aus Rücksicht auf die Schwachen, da die Heilswahrheit ja nicht blofs von dem Verstande der Schüler erkannt, sondern von seinem Gemüte gewürdigt werden solle. Darum solle man evangelische Kritik erst von Sekunda an üben, bei sachlichen Gegensätzen nach Möglichkeit nicht polemisch, sondern irenisch verfahren und den Nachdruck auf Übereinstimmung im Heilswesentlichen legen.

In manchen Punkten berührten sich mit diesen Forderungen, denen ich völlig beipflichte, die Ausführungen von Pfarrer Battenberg. Auch er wünscht, dafs die Erörterung moderner Streitfragen von dem Gebiete des Elementarunterrichts d. h. dem der Volksschulen und der unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen möglichst ferngehalten werde. Dagegen habe der Konfirmandenunterricht die Aufgabe, das in der Schule Gelernte zu einer möglichst geschlossenen religiösen Weltanschauung zusammenzufassen, daher für die Jugend aller Stände ausrüstend vorzubereiten auf all die grofsen Fragen, welche das Leben der religiösen Persönlichkeit teils fördernd, öfters noch hindernd in den Weg stellt (Materialismus, Darwinismus, Monismus, Grundideen des Sozialismus, Bibelkritik, Reichgottesidee u. dergl.)[1])

[1]) Es dürfte wohl der Zweifel berechtigt sein, ob unsere Jugend im 13.—14. Lebensjahr stehend, einen solchen Konfirmanden-Unterricht in sich verarbeiten kann. Etwas anderes wäre es, wenn die Konfirmation im späterem Alter stattfinden würde.

Der Religionsunterricht auf der Oberstufe höherer Schulen solle vorwiegend diese Aufgaben des Konfirmandenunterrichts fortsetzen, erweitern oder vertiefen.

Die Verhandlung, die sich am Vormittag über diese Leitsätze entspann und die am Nachmittag von einzelnen Rednern noch fortgesponnen wurde, litt augenscheinlich unter dem grofsen Übelstand, dafs eine Reihe von Thesengruppen vorlagen, die ganz verschiedenartige Themen behandelten, dafs überhaupt das Gebiet viel zu weit war, als dafs eine Einigung über bestimmte Fragen hätte zustande kommen können. Es wäre gewifs geeigneter gewesen, wenn nur eine Thesengruppe, etwa die Prof. BAUMGARTENS, zur Verhandlung gestellt und Punkt für Punkt besprochen worden wäre. In der Debatte machten sich die verschiedenartigsten Ansichten geltend. Von der einen Seite z. B. wurde der Katechismusunterricht völlig verworfen und die Bildung einer religiösen Weltanschauung durch den Unterricht auch der höheren Schulen für völlig unmöglich hingestellt, da die Entwicklung der jungen Leute in diesem Alter zu keinem Abschlufs geführt werden könne. — Ein anderer Redner schilderte an der Hand von schlagenden Beispielen, wie heutzutage noch auf höheren Schulen die unglaublichsten Dinge diktiert würden und wie Oberschulbehörden die in sich widerspruchsvollsten Forderungen an die Religionslehrer stellten. Einerseits werde gefordert, die Schüler mit moderner Kritik bekannt zu machen, andererseits schränke man die Lehrer aber so ein, dafs jene Forderung durchaus unerfüllbar werde. — Von anderer Seite wurde geschildert, wie die Schüler allmählich von Untersekunda ab in die Fragen der Kritik hineinzuführen seien, dabei wurde die Behauptung ausgesprochen, dafs blofs wenige Gruppen aus der Kirchengeschichte dem Schüler Interesse abgewinnen. — Ein Universitätsprofessor gab dieser Ansicht Beifall und warnte davor, zuviel Kirchengeschichte in den höheren Schulen zu treiben; die möge man der Universität überlassen, eine mich sehr seltsam berührende Ansicht. Hat man wirklich den Versuch gemacht, in der Weise, wie es THRÄNDORF thut, kirchengeschichtliche Stoffe mit gereifteren Schülern zu behandeln, oder ist jenes Urteil daraus zu erklären, dafs die hergebrachte Art, die kirchengeschichtlichen Stoffe eilig zu durchfliegen, unbefriedigt läfst, ein besseres Verfahren aber nicht bekannt ist?[1])

[1]) Dieser Satz veranlafst die Schriftleitung zu folgender Bemerkung: »Es ist gewifs höchst erfreulich, dafs endlich auch Theologen der Reform des Religionsunterrichts ein eingehendes Interesse widmen. Aber höchst unerfreulich ist es dabei zu sehen, dafs sie achtlos an der langjährigen Arbeit vorübergehen, die von theologisch gebildeten Pädagogen bereits geleistet worden ist. In diesen Kreisen ist

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

II Der Religionsunterricht im Seminar und in der Volksschule

Das erste Thema behandelten die Leitsätze von Seminarlehrer Lic. theol. Schiele. Sie enthalten einzelnes Angreifbare, dazu gehört beispielsweise gleich der erste Satz: »Nur was von der Religion lehrbar ist, nur Kenntnisse sind Gegenstand des Religionsunterrichts«. In der Verhandlung selbst sah Schiele aus Rücksicht auf die in mancher Hinsicht inhaltlich verwandten Leitsätze von Professor D. Baumgarten von einer Begründung der eigenen ab, stellte dagegen zwei Hauptforderungen für die Umgestaltung des Seminarunterrichts auf, die er in anschaulicher, bilderreicher Darlegung treffend begründete: 1. Präparandenanstalt und Seminar möchte man zu einer einzigen Anstalt verbinden, damit nicht fortdauernd derselbe Stoff durchgearbeitet werde und der Seminarist in seinem Abgangsexamen ziemlich denselben religiösen Wissensstoff vorführe, wie beim Aufnahmeexamen;[1]) 2. Der Religionsunterricht am Seminar möge ohne Rücksicht auf die spätere Thätigkeit des Schülers als Religionslehrer erteilt werden, man

---

die ganze Trostlosigkeit und Unfruchtbarkeit des kirchlich-theologischen Religionsunterrichts längst erkannt worden. Man hat aber nicht nur kritisiert, sondern auch positiv gebaut. Diese Arbeit sollte von den Theologen, sobald sie an den Religionsunterricht herantreten, nicht übersehen werden. Dazu mufs sie schon ihr wissenschaftliches Gewissen auffordern. Ihre eigene Arbeit und Überlegung könnte dadurch nur gewinnen. Die Verhandlungen in Eisenach wären weit fruchtbarer gewesen, wenn man z. B. die Arbeiten von Dr. Thrändorf, Dr. Reukauf, Dr. Lietz, Dr. Heyn, Dr. Meltzer u. a. über den Religionsunterricht zu Grunde gelegt und an ihnen sich orientiert hätte. Unter den Leitsätzen des Prof. Baumgarten-Kiel erinnert namentlich die 9. These an das Grundprinzip, das die Pädagogen herbartischer Richtung seit Jahren verfolgen. Es gilt »den objektiven Stoff der christlichen Religionsgeschichte in seiner geschichtlichen Macht und ideellen Bedeutung zur Darstellung zu bringen.« Wie das geschehen kann, dafür hat Dr. Thrändorf ein ausführliches Beispiel gegeben, das zugleich Teile des Stoffes in unterrichtlicher Bearbeitung vorlegt. Diese Arbeiten finden sich in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Dresden, Bleyl & Kämmerer): 20., 21., 22., 23., 25., 26., 27., 28., 29. Bd. Man vergl. hierzu noch die »Erläuterungen«, die zu den betreffenden Bänden heraus gegeben werden. (Dresden, Bleyl & Kämmerer.) Die Freunde der »Christlichen Welt« würden der Sache des Religionsunterrichts in Wahrheit dienen, wenn sie diese Arbeiten in den Kreis ihrer Betrachtungen rücken wollten. Wir möchten dabei ausdrücklich bemerken, dafs uns jede Absicht, etwa die pädagogischen Arbeiten der Herbartischen Richtung in den Vordergrund zu schieben, ganz fern liegt. Uns leitet nur das Interesse an der Sache. Wer die beste Förderung des Religionsunterrichts zu geben weifs, der ist zuerst willkommen.

[1]) Das ist gewifs wünschenswert; aber eine Verbindung von Präparande und Seminar zu einer Anstalt läfst sich daraus nicht ableiten. Die Schriftleitung.

möge nicht Stoff pauken, und man möge nicht methodische Anweisungen, wie Religionsunterricht zu erteilen sei, in den Religionsunterricht des Seminars aufnehmen. Für eine zeitgemäfse Umgestaltung des Religionsunterrichts fehle es leider an den nötigen Bildungsmitteln, an Büchern, die die moderne Wissenschaft in geeigneter Weise an die jungen Leute heranbringen, soviel aber sei sicher, dafs gerade durch Einführung in die religionswissenschaftlichen Frage Interesse geweckt werden könne. Es gelte, die Seelen zum Heil zu gefährden; nur durch völligen Bruch mit dem herrschenden orthodoxen Lehrbetrieb könne der Religionsunterricht wieder neu belebt werden.

Über den Religionsunterricht in der Volksschule hielt Bürgerschullehrer Beyhl aus Würzburg einen längeren ausgezeichneten Vortrag, der sich im wesentlichen an seine gedruckten Leitsätze anschlofs. Diese sind so beachtenswert, dafs ich sie wörtlich hier anführen will:

»1. Die Erfahrung ist der Mutterboden aller volkstümlichen Bildung und jeder religiösen Überzeugung. Darum mufs sich die religiöse Volksschulbildung auf die Gemütserfahrungen des Kindes gründen.

2. Damit ist alles Ausgehen von fertigen Begriffen, Urteilen und Lehrsätzen, alles Kramen in Worten verworfen, dagegen alles in den Vordergrund gerückt, was das Gewissen des Kindes zu schärfen vermag, was auf sein Gemüt einen bleibenden Eindruck macht und für das religiös-sittliche Leben des Volkes von Bedeutung ist.

3. Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule ist es, beim Kind religiöse Erlebnisse herbeizuführen und zu einem Stück persönlichen Lebens zu verarbeiten.

4. Als Hauptmittel hierzu dient die Gewissensschärfung an packenden Geschichten und Gestalten des Alten Testaments, sowie der vertraute Umgang mit dem Heiland und seinen Nachfolgern, wobei es darauf ankommt, solchen kräftigen Eindruck auf die Kinderseele zu ermöglichen, dafs die religiösen Thatsachen nicht als etwas Vergangenes angeschaut, sondern als eine lebendige Gegenwartserfahrung eingesaugt werden.

5. Zur Lösung der Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule dient über die heilige Schrift hinaus aber auch alles, was die Wirklichkeit einer übersinnlichen Welt persönlich erfahren, alles, was den noch heute lebendigen Gott unmittelbar erleben läfst, alles, was das Kind an die Persönlichkeit Jesu Christi als den besten Lebensgefährten fesselt: entsprechende Züge voll leibhaftigen Lebens und

überwältigender Kraft aus der Kirchen- und deutschen Geschichte, die geistliche Dichtung, religiöse Erzählungen, die Betrachtung der Schöpfung, Tagesereignisse, Ortsbegebenheiten, Familien- und Schulvorkommnisse, religiöse Gemeinschaftspflege.

6. Hindernisse einer solchen Neugestaltung des Religionsunterrichts in der Volksschule sind: das starre Festhalten der Kirche an überlebten Formen der religiösen Erziehung, die mangelhafte pädagogisch-methodische Bildung der Geistlichen bis hinauf in die Oberkonsistorien, die amtlichen Religionsleitfäden und Lehrpläne, die Notengebung im Religionsunterricht, das Religionsprüfungswesen und die durch verschiedene Ursachen naturgemäfs erzeugte religiöse Not der Volksschullehrer.«

Der Vortragende führte an einem anschaulichen Beispiel, der Geschichte vom verlorenen Sohn, in trefflicher Weise aus, wie man an die persönlichen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen habe, er schilderte ferner in beredten Worten die religiöse Not des bayerischen Lehrerstandes, den Druck des Leitfadenmonopols, das Übermafs des religiösen Memorierstoffs in den exponierten Katechismen und forderte vor allem auch Freiheit des Lehrers vom Druck der geistlichen Schulaufsicht.[1])

In der nun folgenden Verhandlung kamen die widersprechendsten Standpunkte zur Geltung; jeder Redner fast beleuchtete den Religionsunterricht von einer anderen Seite. Allerdings darf nicht übersehen werden, dafs gerade durch den vertraulichen Grundcharakter der Versammlung jedem einzelnen die Gelegenheit geboten ist, gerade das zu betonen, in dem er seine eigene abweichende Meinung gebildet hat, und dafs trotz allem gewisse Grundüberzeugungen wohl von allen geteilt werden. — Von meinen eigenen längeren Ausführungen möchte ich folgendes kurz hervorheben. Ich betonte, dafs der Religionsunterricht die Aufgabe habe, den ganzen Menschen, sein Denken, Fühlen und Wollen zu beeinflussen. Darum sei es einseitig, die »Lehre« in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu stellen, die Beyhlsche Zielstellung, die von einer Seite angefochten worden war, sei die richtige. Es gelte religiöse Erlebnisse beim Schüler herbeizuführen. Das führe notwendigerweise auch zu einer Ausbildung sittlicher und religiöser Grundsätze, also auch zu Katechismusbetrachtungen. — Hinsichtlich des Seminarunterrichts könne ich mich ganz den zwei Reform-Vorschlägen Schieles anschliefsen, die bei uns in Thüringen und in

---

[1]) Vergl. hierzu die Ausführungen von Prof. Baumgarten im Schlesw.-Holst. Kirchenblatt.

Sachsen schon wohl fast überall zur Durchführung gelangt seien. Dem Mangel an Bildungsmitteln für den Religionsunterricht höherer Schulen sei schon teilweise abgeholfen durch Werke wie die von Cornill und Köslin über die Propheten, die Leitfäden von Mehlhorn; auch Präparationswerke wie die Geschichte Jesu von E. Heyn [1]), die wertvollen Arbeiten Thrändorfs über die Kirchengeschichte (vergl. die Anmerkung S. 55) seien hier zu nennen. Es sei wünschenswert, dafs im Religionsunterricht der Seminare die treffliche Bibelübersetzung von Kautzsch-Weizsäcker zu Grunde gelegt werde, allerdings sei dies erst nach Herabsetzung des Preises möglich. — Der Unterricht der Volksschule kranke vor allem an zwei Übeln: Überfülle von Stoff und Anordnung der Lehrpläne hinsichtlich der geschichtlichen Stoffe nach konzentrischen Kreisen, die eine vertiefende Behandlung der geschichtlichen Stoffe nicht ermögliche. Der Katechismusstoff müsse zwischen Schule und Kirche bestimmt abgegrenzt werden. Letzterer sei der Sakramentsunterricht zu überweisen (4. u. 5. Hauptstück), in den eine Behandlung der christlichen Sittenlehre: Die Pflichten des getauften Christen, einzugliedern sei, während man heutzutage die christliche Sittenlehre in die Moral der 10 Gebote einzuzwängen suche. Auch ich erklärte mich gegen die geistliche Schulaufsicht, wie nur die Wahrheit die Herzen frei mache, so könne auch blofs die Freiheit die Herzen wahr machen. — Von den Ausführungen anderer möchte ich folgendes hervorheben: In recht angemessener Weise wurde gezeigt, wie man durch eine vergleichende Lektüre einzelner Abschnitte des Pentateuchs die Seminaristen zur Erkenntnis führen könne, dafs im Pentateuch mehrere Quellen nebeneinander vorlägen. — Heftigen Angriff erfuhr Beyhls Forderung, dafs die geistliche Schulaufsicht abgeschafft werden müsse. Ein Universitätsprofessor führte aus, wie die Lehrer sich unter der Ortsschulaufsicht eines Geistlichen doch trotz allem viel besser ständen, als unter der eines anderen Nichtlehrers, ja auch die Verwaltung der Kreisschulinspektionen durch erfahrene Superintendenten und Geistliche sei nur gut zu heifsen. (Aus welchen Gründen? D. Schriftl.) Allerdings sei von den Geistlichen mehr pädagogische Bildung zu fordern, die sie sich sehr wohl zwischen dem ersten und zweiten Examen erwerben könnten. (Wo denn? D. Schriftl.) Andererseits forderte er von den Religionslehrern höherer Schulen mehr philologische Bildung. Sie

[1]) Zu Ostern 1901 sollen, falls irgend möglich, dem 8. Band unseres Präparationswerkes die speziell auch für höhere Schulen berechneten Bände 7.: Geschichte Israels v. E. Heyn und 9: »Apostelgeschichte« von H. Winzer folgen.

sollten womöglich mehrere Fakultäten erwerben, um neben dem Religionsunterricht auch Fachunterricht, besonders deutschen, geben zu können. Ausführlich konnten diese Ansichten über den Wert der geistlichen Schulaufsicht bei der Kürze der Zeit in der Verhandlung nicht widerlegt werden. Doch sei darauf hingewiesen, dafs die Christliche Welt in verschiedenen Ausführungen sich durchaus auf die Seite der Gegner der geistlichen Schulaufsicht gestellt hat.[1]) Man vergleiche die beiden Artikel Jahrgang 1897 No. 25 und 1900 No. 18. Die Gründe dafür, dafs die Schulaufsicht durchaus Fachleuten, d. h. Schulmännern übertragen werden müsse, werden hier in durchaus überzeugender Weise erörtert. Die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht wird gefordert einerseits aus Rücksicht auf einen gedeihlichen Unterrichtsbetrieb und auf die Berufsehre der Lehrer, andererseits aus Rücksicht auf das gute Einvernehmen zwischen Kirche und Lehrerschaft, auf die innerliche Beherrschung der Schule durch die Macht religiöser Gedanken. Der zweite der beiden Aufsätze schliefst mit der durchaus richtigen Mahnung: »Fort mit der geistlichen Schulinspektion! denn was die Kirche damit an äufserer Herrschaft aufgiebt, wird sie tausendfach an Vertrauen wiedergewinnen.« — Hinsichtlich der methodischen Bearbeitung der Unterrichtsstoffe zeigte sich auch bei einzelnen Rednern die souveräne Verachtung der Gesetze der Methodik, die ein Religionslehrer von Gottes Gnaden nicht zu kennen brauche, ja deren Studium nur schaden könne, eine Auffassung, die ja leider bei den Lehrern höherer Schulanstalten noch immer weit verbreitet ist. — Ganz im Sinne der Ausführungen Beyhls war die kühne These, die ein Universitätsprofessor aufstellte: »Die Reform des Religionsunterrichts an niederen und höheren Schulen hat zu beginnen mit einer Reform der Schulbehörden.« Natürlich auch der Kirchenbehörden, soweit sie die Schule noch mitregieren.

Das Schlufswort zu den gesamten Verhandlungen sprach Herr Professor Baumgarten. Er führte aus, dafs eine Hauptfrage der ganzen Erörterungen nicht gelöst sei, nämlich, ob es möglich sei, ein System aller religiöser Eindrücke zu gewinnen, die der Unterricht zu bieten habe. Zur Entscheidung dieser Frage sei es nötig, die Genesis des religiösen Lebens noch eingehender zu betrachten, als dies bis jetzt geschehen sei. Es gelte also, religiöse Psychologie zu treiben!

---

[1]) Auch Professor Baumgarten, ist vor kurzem im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt energisch für Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht und für Ersetzung der Kreisschulinspektoren im Nebenamte, der Geistlichen, durch Fachleute eingetreten.

Nur auf der Grundlage der Religionspsychologie sei eine gedeihliche Entwicklung der Religionspädagogik möglich.[1]) Aufserdem nahm er die Schulbehörden gegen die mancherlei Angriffe insofern in Schutz, als er darauf hinwies, dafs die Behörden den Durchschnitt der Volksschullehrer bei ihren Anordnungen ins Auge zu fassen hätten. Daher müfste manches angeordnet werden, was den geübten Methodikern als eine Last erscheine. —

Gegen $3^1/_2$ Uhr wurde die Verhandlung mit Gesang und Gebet geschlossen. Ich schied einerseits mit dem Gefühl der Unzufriedenheit, das eine ins weite schweifende, nicht auf fester Grundlage sich aufbauende Debatte hervorrufen mufs, andererseits mit dem Gefühl der Befriedigung über das reiche Interesse an pädagogischen Fragen und die Menge gemeinsamer Grundanschauungen, die ich trotz allem in der Eisenacher Versammlung gefunden hatte.

[1]) Bekanntlich hat auf diesem Gebiete gerade die Ritschlsche theologische Schule, der wohl die meisten Besucher der Eisenacher Versammlung angehört haben mögen, schon Nennenswertes geleistet (vergl. den Artikel »Religionspsychologie« von Dr. Katzer in Reins Encykl. Handbuch d. Pädagogik V, 813 ff.)

MITTEILUNGEN

1. Berichtigung

Herr Professor Volkelt in Leipzig weist mich brieflich darauf hin, dafs der Satz in der Broschüre »Herbart, Pestalozzi und Herr Professor Paul Natorp«: ... »zumal neuerdings auch der Leipziger Lehrstuhl der Pädagogik für diese verloren gegangen ist, da man es für sachgemäfs und zweckmäfsig gefunden hat, diesen offiziellen Lehrstuhl der Pädagogik mit einem Ästhetiker zu besetzen« ... den Thatsachen nicht entspreche.

Zum Beweis dessen führt er folgendes an:

1. »Ich bin hierher nicht als Professor der Ästhetik, sondern als Professor der Philosophie und Pädagogik berufen. Ich habe neben Fächern der Philosophie, deren Wahl mir völlig freisteht, die theoretische Pädagogik pflichtmäfsig zu vertreten. Die Professur für Pädagogik ist somit nicht preisgegeben, sondern nur umgestaltet worden.«

2. »Ich halte seit meiner Berufung (1894) regelmäfsig, ohne Unterbrechung Vorlesungen über Pädagogik, und zwar über Allgemeine Pädagogik und über Geschichte der Pädagogik. Gegenwärtig besteht die Reihenfolge, dafs ich in dem Sommerhalbjahr abwechselnd Allgemeine Pädagogik (3 stündig) und Geschichte der Pädagogik bis zur Aufklärung (4 stündig) und in jedem zweiten Winterhalbjahr Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zu Herbart (2 stündig, im Anschlufs an die 4 stündige Sommervorlesung über Geschichte der Pädagogik) lese.«

»Aufserdem bin ich Leiter des philosophisch-pädagogischen Seminars. Und zwar wird in den Übungen des Seminars in jedem Wintersemester ein pädagogischer Gegenstand behandelt. Der Reihe nach wurden seit 1894 folgende Schriften zu Grunde gelegt: Herbarts Umrifs, Schleiermachers Pädagogik, Herbarts Allgemeine Pädagogik, Jean Pauls Levana, Herders pädagogische Schriften; in dem bevorstehenden Winterhalbjahr kommt wieder Herbarts Allgemeine Pädagogik zur Behandlung.«

Darnach kann man allerdings nicht sagen, dafs der Leipziger Lehrstuhl der Pädagogik für diese verloren gegangen sei, und man mufs auch zugeben, dafs Herr Professor Volkelt sich redlich bemüht, in seiner Doppelstellung

auch der Pädagogik gerecht zu werden. Andererseits bleibt folgendes bestehen:

1. Herr Professor Volkelt war in der That, als er nach Leipzig berufen wurde, als Ästhetiker bekannt, nicht als Pädagog.

2. Herr Professor Volkelt giebt selbst zu, dafs er als Professor der Philosophie und Pädagogik berufen sei, nicht als Professor der Pädagogik, während früher der Lehrstuhl nur der Pädagogik gehörte.

3. Er giebt auch zu, dafs er nur die theoretische Pädagogik zu vertreten hat, nicht die praktische. Nach meiner Überzeugung wird aber die Professur der Pädagogik an der Universität nur dann die führende Stellung einnehmen, die ihr gebührt, und denjenigen Einflufs ausüben auf Unterricht und Erziehung, den man ihr wünschen möchte, wenn sie die Studierenden nicht blofs in die Theorie, sondern gleichzeitig und in einheitlicher Weise in Theorie und Praxis des Unterrichts und der Erziehung einführt.

Altenburg, im November 1900 Dr. Karl Just

2. Die Zeitschrift für Schul-Geographie

(XXII. Jahrgang, 1. Heft)

herausgegeben von Dr. A. Becker, eröffnet einen Sprechsaal über Grundsätze für den Geographie-Unterricht, die nachstehend zum Abdruck gelangen:

1. Die erste Grundlage des geographischen Unterrichts ist die Heimatkunde; daher darf das Lehrbuch diese Grundlage niemals verlieren.

2. Dies gilt ganz besonders bei der Erklärung der geographischen Grundbegriffe.

3. Jeder Grundbegriff mufs an der Hand heimatkundlicher Vorstellungen erläutert werden.

4. Auszuschliefsen sind rein logische Definitionen ohne Erörterung und Definitionen von selbstverständlichen, dem Schüler wohlbekannten Begriffen.

5. Die zweite Grundlage des geographischen Unterrichts ist die Karte. Das Lehrbuch hat sich daher der Karte anzupassen und soll ein Leitfaden und Begleitwort zur Karte sein; daraus ergiebt sich die Forderung nach guten und womöglich einheitlichen Karten.[1])

6. Lehrbücher, welche für die unterste Stufe des geographischen Unterrichts bestimmt sind, haben sich in ausgiebiger Weise mit dem Kartenlesen zu beschäftigen.

7. Was aus der Karte abzulesen ist, hat das Lehrbuch nicht in zusammenhängender Darstellung zu bringen.

8. Das Lehrbuch enthält vielmehr nur dasjenige, was aus der Karte nicht zu entnehmen ist; also:

[1]) Vergl. Tschamler, Über Schulkarten. XX. Jahrgang der Zeitschrift für Schul-Geographie, S. 193, 228 u. 325 und Oppermann, Grundsätze für die Bearbeitung der Volksschulatlanten, XXI. Jahrg., S. 363.

9. Alle Zahlenangaben, sofern sie nicht aus dem Mafsstab der Karte zu entnehmen sind.

10. Die Zahlen (Gröfse, Bevölkerung, Höhe betreffend) müssen auf Tausender, beziehungsweise Hunderter abgerundet werden.

11. Angaben über die Kultur (Ackerbau, Bergbau, Industrie, Handel und Verkehr).

12. Angaben über Bevölkerung, Statistik, politische Einteilung, Verfassung u. dergl.

13. Landschaftsschilderungen, womöglich aus guten Reisewerken.

14. Der in den Punkten 10, 11, 12 angeführte Stoff ist auf der untersten Stufe auf ein Minimum zu beschränken.

15. Auf dasjenige, was aus der Karte zu entnehmen ist, mufs das Lehrbuch durch Fragen hinweisen; wir wollen sie Sachfragen nennen.

16. Das beste Lehrbuch kann wohl einen guten Lehrer nicht ersetzen, ein gutes Buch aber einen schlechten Lehrer; da es auch schlechte Lehrer giebt, mufs das Lehrbuch wenigstens teilweise die Thätigkeit des Lehrers übernehmen und für die Bildung des Geistes, für das »Exercitium« des Verstandes sorgen. Dies soll durch Fragen geschehen, welche das Arbeiten mit den erworbenen Vorstellungen herausfordern sollen. Wir werden sie der Kürze halber »Verstandesfragen« nennen.

17. Nach dem alten und bewährten Grundsatz »repetitio est mater studiorum« hat das Lehrbuch auch nach Abschnitten eine »Gesamtwiederholung« der Ergebnisse zu geben.

18. Die Wiederholungen sollen von den Schülern selbst — wenigstens in den späteren Partien — vorgenommen werden; das Buch mufs dazu durch Fragen die Anleitung geben. Diese Art Fragen sind also »Wiederholungsfragen«.

19. Alle diese Fragen müssen derart gestellt sein, dafs sie der Schüler leicht beantworten kann.

20. Sie müssen den geistigen Fähigkeiten der betreffenden Altersstufe angepafst und daher auch innerhalb derselben Klasse anfangs leicht sein, mit dem Fortschreiten des Unterrichts immer schwieriger werden.

21. Es soll nichts Überflüssiges gefragt werden.

22. Die Fragen müssen naheliegend, nicht weit hergeholt sein.

23. Sie dürfen auch nicht zu zahlreich sein, sondern müssen auf ein gewisses Minimum beschränkt werden, da es dem Lehrer überlassen bleibt, die Fragen nach der Individualität der Schüler zu erweitern oder auch zu ändern.

24. Die Fragen sollen in einer natürlichen Reihenfolge gegeben werden.

25. Aufeinanderfolgende Fragen sollen inhaltlich nicht weit voneinander liegen, aber es darf nicht eine Frage die Antwort auf die vorhergehende enthalten.

26. Der gesamte Lehrstoff soll eine deutliche, klare, auch äufserlich durch den Druck ersichtliche Gliederung zeigen.

27. Diese Gliederung soll nicht bei allen Partien dieselbe sein; sie hat sich von jeder Schablone fernzuhalten.

28. Lage, Grenzen und die Verdeutlichung von Raumvorstellungen

durch Vergleiche mit den den Schülern am leichtesten vorstellbaren Gröfsen wird immer an erste Stelle treten müssen.

29. Ob dann die Orographie oder die Hydrographie als Grundlage für die weitere Betrachtung dienen soll, hängt von den Verhältnissen des betreffenden Landes ab.

30. Gebirge und Flüsse sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern in der natürlichen Wechselbeziehung zu einander.

31. Wo sich das Prinzip der »natürlichen Einheiten« durchführen läfst, soll es geschehen; dann sind Oro-, Hydro- und Topographie, sowie die klimatischen Verhältnisse zu einem Gesamtbilde zu vereinigen.

32. Vor blofsen Aufzählungen von Siedlungen hat sich das Lehrbuch zu hüten.

33. Häufung von Angaben, vor allem von historischen Details, bei den einzelnen Siedlungen ist zu vermeiden.

34. Die Siedlungen sind bei der Kulturgeographie einzureihen.

35. Die Kulturgeographie ist auf der Unterstufe wegzulassen, dagegen auf den anderen Unterrichtsstufen ausgiebig zu behandeln.

36. Derselben ist die Erklärung der Grundbegriffe der Kulturgeographie in einem eigenen Kapitel voranzustellen.

37. Die Kulturgeographie selbst ist in Form von Kulturbildern zu geben, die sich entweder auf politische oder natürliche Einheiten beziehen.

38. Ein solches Kulturbild soll enthalten: a) Die Verteilung des Grund und Bodens (in %) auf den Ackerbau, auf Wiesen und Weiden, Wald und unproduktive Fläche; im Anschlufs an den Ackerbau ist auch die Viehzucht zu behandeln. b) Die Bergbaugebiete mit Angabe der Bergwerksstädte. c) Die Industriegebiete und Industriestädte. d) Verkehr, Verkehrswege (vor allem die Eisenbahnen) und der Handel, sowie die Handelsplätze. e) Die Bevölkerung und ihre Verteilung nach Religion, Nation und Beschäftigung; die Bildungsverhältnisse, Schulwesen, Zahl der Analphabeten.

39. Der Behandlung der Verfassung sind die Grundbegriffe der Bürgerkunde vorauszusenden.

---

3. „Jugendfürsorge" 1900, 10. Heft

In diesem Zentral-Organ für die gesamten Interessen der Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend, herausgegeben von Franz Pagel bei Nicolai in Berlin (jährlich 12 Hefte, 10 M) hat Professor Dr. W. Troeltsch-Karlsruhe sein eingehendes und lehrreiches Referat erscheinen lassen, das er auf dem Evangelisch-sozialen Kongrefs zu Karlsruhe gehalten hat. Es behandelt die Frage: Was mufs geschehen, um unsere der Volkschule entwachsene männliche Jugend stärker als bisher auf die religiösen, nationalen und wirtschaftlichen Aufgaben unseres Volkslebens vorzubereiten? Wie grofse Anstrengungen hier gemacht werden müssen, wenn wir vorwärts kommen

wollen, ist in unserer Zeitschrift schon mehrfach hervorgehoben worden. Es ist freudig zu begrüfsen, wenn auch von der National-Ökonomie aus diese wichtige Angelegenheit unseres Volkslebens eine so nachdrückliche Förderung erhält, wie dies durch das vorliegende Referat des Herrn Professor Troeltsch geschehen ist.

---

4. Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke

quellenmäfsig bearbeitet von Dr. **Rudolf Eisler** (E. S. Mittler & Sohn in Berlin)

Das Werk macht sich zur Aufgabe, die mannigfachen philosophischen Begriffsbestimmungen in ihren wichtigeren Modifikationen vom Altertume bis zur jüngsten Gegenwart, und zwar quellenmäfsig und möglichst im Wortlaute der Originale (bezw. ihrer Übertragung ins Deutsche) aufzuführen. Der Hauptsache nach ist das Werk also eine Geschichte der philosophischen Terminologie mit besonderer Berücksichtigung der Begriffe, wodurch die Beziehung zu den Theorieen der Philosophen hergestellt wird, ohne dafs diese hier den eigentlichen Gegenstand der Bearbeitung bilden. Der Verfasser verhält sich in seinen Darbietungen völlig objektiv, sein Wörterbuch bietet ein ausgewähltes und geordnetes Quellenmaterial für vergleichende und kritische Untersuchungen dar.

Durch zweckmäfsige Anordnung und Gruppierung, wie durch das Hervorheben des Wichtigeren ist auch der innere Zusammenhang erreicht worden. Berücksichtigt sind die meisten erkenntnistheoretischen, metaphysischen, logischen, psychologischen, ethischen, ästhetischen Begriffe und Termini, wie sie in der antiken, scholastischen, neueren und neuesten Philosophie in Gebrauch kamen. Bei jedem der dargestellten Begriffe ist auf die ihm verwandten verwiesen worden. Es bildet somit ein brauchbares Hilfsmittel für philosophische Studien und wird den Philosophie Studierenden und allen, die sich ernsthaft als Forscher und Gelehrte mit der Wissenschaft und ihrer Geschichte beschäftigen, als Hand- und Hilfsbuch für die Orientierung, als Fundstätte für die Litteratur und als nächster Hinweis auf die am meisten charakteristischen Aussprüche der Autoren gute Dienste leisten. Aber auch weiteren Kreisen wird das »Eislersche Wörterbuch«, da sich in der gebildeten Umgangs- und Schriftsprache philosophische Termini in Menge finden, ohne dafs die jeweilige Bedeutung doch eine eindeutige wäre, von hohem Werte und Interesse sein. So wird es auch dem Philologen wie dem Mathematiker oder Naturwissenschaftler als Nachschlagebuch Nutzen bringen.

---

5. Aus einem Brief an den Herausgeber „Zur Schulreform"

»Wen die Sache (Berliner Kundgebung über das Berechtigungswesen) interessiert, der hat ja wohl einen Bericht über den Verlauf unserer Kundgebung zur Zeit in den Tagesblättern oder auch später in Fachblättern gelesen. Leider macht man immer wieder die Beobachtung, dafs unsere Zeitungen pünktlicher und ausführlicher über einen Müller- oder Bäckertag berichten als über Versammlungen, die es mit Unterrichtsfragen zu thun haben. Zum Teil dürfte dies Schuld der Philologen sein; denn es steht mit solchen Berichten schon besser, wenn es sich z. B. um die allgemeine Lehrerversammlung oder um Verhandlungen über Fachschulen dieser oder jener Art handelt. Ebenso erfreuen sich Mediziner, Naturwissenschaftler und andere gröfserer Beachtung. Ein Philologentag aber wird nur kurz erwähnt, ein Gymnasialtag ebenso, und ein Neuphilologen- oder Mathematikertag kommt erst recht schlecht weg.

Die Berliner Kundgebung war immerhin beachtenswert. Irgendein Versehen hat bewirkt, dafs mehrfach zu lesen stand, es seien fast ausschliefslich Schulmänner dagewesen. Das traf aber nicht zu. Im Gegenteil war die Versammlung recht vielseitig und bewies, dafs das Interesse für die Fragen unseres höheren Knabenschulwesens in immer weitere Kreise dringt. In Wirklichkeit ist auch nicht zu hoffen, dafs wir je zu gesunden Schulverhältnissen kommen, so lange nicht die Teilnahme für Schulfragen in weite Kreise unseres Volkes gedrungen, ja so allgemein geworden ist, dafs keine andere Frage ihr mehr vorsteht. Leider stehen dem auch viele Schulmänner entgegen. Sie finden das Dreinredenwollen von Laien störend und ungehörig und mögen gar nicht haben, dafs Eltern sich um Schulsachen bekümmern: »sie verstehen ja doch nichts davon.« Auch die von oben her festgelegte Organisation unserer Schulen und die bureaukratische Verwaltung wirken oft störend. Häufig glauben die Angehörigen der Schüler, irgend eine Einrichtung, Anordnung oder Mafsregel der Schule sei dem Belieben eines einzelnen Lehrers, des Klassenlehrers, des Direktors entflossen, und giefsen die Schale ihres Zornes über diese unvernünftigen, hartherzigen, parteiischen Schulmeister aus. Und bei Licht besehen ist's einfach eine Verfügung der Behörde, eine Bestimmung von oben her, von der vielleicht im stillen ein oder der andere ketzerisch veranlagte Lehrer oder Direktor selbst nur sehr mäfsig entzückt ist. Das kann erst anders und besser werden, wenn die Eltern mehr Anteil an der Schule nehmen, ja, wenn sie — horribile dictu — sogar so ein klein wenig dabei mitreden dürfen. Aber: wann, o wann erscheint die Stunde?

Einstweilen wollen wir uns freuen, dafs an der Kundgebung am 5. Mai viele Nichtlehrer teilgenommen, dafs sie ein Nichtlehrer geleitet, und dafs auch ein Nichtlehrer geredet hat. — Die Rede des Schulmannes, Dir. Hubatsch aus Charlottenburg, war gut. Ich weifs nicht, ob sie in irgend einem Punkte wesentlich Neues brachte; aber sie fafste die Gründe, weshalb die Gleichberechtigung der drei Arten höherer Schulen

zur dringendsten Notwendigkeit geworden ist, geschickt zusammen; sie war klar und bestimmt und hielt sich gleich fern von Bathos und Pathos. Eine wohlthuende Wärme durchströmte sie, und ebenso mafsvoll und klar, wie sie gedacht und gefafst war, wurde sie auch vorgetragen. Wir Deutsche sind selten gute Redner. Haben wir den Inhalt, so mangelt es an der Form. Suchen wir der Form gerecht zu werden, so hapert's mit dem Inhalt. Hier herrschte wohlthuende Harmonie, und der reiche Beifall, den Hubatsch fand, war wohlverdient. Herr von Knapp aus Bremen, der Abgeordnete, welcher so oft schon sein warmes Interesse für Schulfragen gezeigt hat, bewies auch diesmal, wie sehr ihm die Schule am Herzen liegt, und zeigte vom Standpunkte des Mannes, der in der Praxis des Lebens steht, dafs nicht länger mit der Anerkennung der Gleichberechtigung moderner Bildung gezögert werden darf. Rund um uns pulsiert ein Leben, von dem sich die Alten nichts träumen liefsen, dem ein klassischer Philologe von vor 50 Jahren fassungs- und verständnislos gegenüber stände, und wir müfsten wirklich fürchten, dafs eine Jugend, die dazu erzogen wird, dieses Leben voll zu verstehen und die Bedingungen, auf denen es ruht, weiter zu entwickeln, dafs eine solche Jugend des Idealismus bar wäre, weil sie die Verba auf mi nicht kennt? Schwerlich. Wohl aber wird sie des Idealismus bar sein, wenn sie in Schulen nur unter Verhältnissen erzogen wird, die sie glauben machen, sie wäre eine herrschende Kaste, hoch erhaben über die misera contribuens plebs; wenn sie die Seisachtheia Solons und den Hofstand des Spartacus in der Geschichte »gehabt« hat, die Bestrebungen des vierten Standes von heute aber mit den Augen des Assessors betrachten lernt, der den »Kerl« noch schnell »verknurrt«, ehe er ins Hôtel d'Europe dinieren geht. Es ist wirklich bedauernswert zu sehen, wie kleinlich wir in »Bildungs«fragen sind. Kaum hatte die Versammlung in Berlin sich einmütig für die Gleichberechtigung ausgesprochen, und kaum verlautete es, der Kaiser habe für ihr Huldigungstelegramm gedankt, so hörte man schon, wie »klassisch« Gesinnte sich rührten, um den Eindruck zu verwischen. Besonders die Ärzte zeigten sich erschreckt. Sie fragten: Bildung oder Vorbildung? und bewiesen sonnenklar, wie bedenklich es ist »nur« Nützlichkeitsinteressen walten und eine solche Bildung zulassen zu wollen, die besser vorbildet, an Stelle der bisherigen gymnasialen, die eben wirklich bildet! Und doch kann man, wenn man die Begründungen liest, weshalb es beim Gymnasium für die Mediziner verbleiben müsse, sich einer leisen Besorgnis nicht erwehren, als wenn so ganz im Hintergrund bei den so klassisch und ideal gebildeten Medizinern noch eine stille Konkurrenzfurcht schlummere, wie sie gelegentlich auch sich zu regen scheint, wenn Männer mit heiligem Ernste versichern, die Frau müsse dem Hause erhalten bleiben, sonst sei alles aus! Glücklicherweise sind die Mediziner doch so weit, dafs der Gedanke, es könnten auch Realgymnasiasten (von Oberrealschülern wollen wir schüchtern schweigen) Ärzte werden, von vielen als erträglich empfunden wird, wenn die Jurisprudenz das gleiche Schicksal erlebt. Und es giebt auch Juristen, die dafür sind. Ja, wir haben alsbald nach Berlin erlebt, dafs die klassischen Philologen, die Herren vom Gymnasium sich in Braunschweig für

Gleichberechtigung ausgesprochen haben, und der Leipziger Neuphilologentag hat sogar einen Beschlufs zu gunsten der Oberrealschulabiturienten gefafst! [1]) Es wanken die Grundfesten der Gesittung! Was soll aus Deutschland werden, wenn wir uns so loslösen von dem, was seit Jahrzehnten als fester Besitz aller Gebildeten galt! Wie sollen wir uns noch mit einander verständigen, wenn wir nicht einmal wissen, ob der Arzt, der uns behandelt, oder der Richter, der uns vernimmt, Hippokrates oder das Corpus iuris auf Anhieb verstehen! Zur Zeit, als auf dem linken Rheinufer noch der Code Napoléon galt, gab's doch manche, denen dies Büchlein recht unbequem war, und es steht dahin, ob Galen oder ‚The Lancet' für Ärzte heute wichtiger ist. Ja, aber das ist Utilitarismus. Der Mensch wird so ganz richtig gebildet erst, wenn er Sanskrit treibt, meint Ed. von Hartmann 1874, und so recht ideal denkt man nur, wenn man auf der Schule gelernt hat, was man im Leben nicht brauchen kann. Das giebt sprachlich-logische Bildung, formale Bildung; wer dies oft hat sagen hören, glaubt's sicher und zweifelt nicht im entferntesten daran, dafs Shakespeares Dichtungen eine ganz andere Weihe erhalten hätten, wenn er das Abiturientenexamen gemacht hätte, dafs Goethe viel lauter von Deutschlands Gröfse geredet hätte, wenn er Herbst's Leitfäden ordentlich durchgearbeitet hätte, und dafs Moltke einen vorzüglichen Mobilmachungsplan gegen China sicher aufgestellt hätte, wäre er Gymnasiast und Mitglied des Schüler-Flottenvereins gewesen! Ja, wenn wir jetzt die Chinesen bekämpfen, so ist eigentlich das schwierigste dabei, dafs diese Zopfträger eine so abweichende Vorbildung haben, dafs es gar nicht möglich ist ihnen klar zu machen, sie müfsten, wenn sie denn nun einmal durchaus von Missionaren nichts wissen wollen, sich eine Anzahl preufsischer klassischer Philologen kommen lassen, einige Gymnasien mit dem alten Lehrplan begründen; es könnte ihnen dann gar nicht fehlen!

---

6. Aus einem Trinkspruch des Fürsten von Hohenlohe

(Festmahl zu Ehren der Akademie der Künste und Wissenschaften in Berlin)

»Ich bin alt geworden in dem Glauben an den Fortschritt der Menschheit, an den aufsteigenden Fortschritt. Nun gestehe ich, dafs mein Glaube in den letzten Jahren etwas erschüttert worden ist. Der naturnotwendige Kampf ums Dasein hat in neuerer Zeit eine Richtung, eine Form angenommen, die an Vorgänge in der Tierwelt erinnert, und die einen Fortschritt in absteigender Linie befürchten läfst. Da ist es denn wohlthuend, zahlreiche hervorragende Vertreter der Wissenschaft, die Heroen der Geistesarbeit hier versammelt zu sehen und daraus die tröstende Überzeugung zu schöpfen, dafs noch genügend geistige Kraft und Macht vor-

[1]) Die Beschlüsse der Schulkonferenz versprechen nun gar das Beste, wenn wir nur erst die Ausführungsbestimmungen hätten! Mittlerweile ist der »Kaiserliche Erlafs« ausgegeben worden. Wir werden ihn in der nächsten Nummer besprechen. Die Schriftleitung.

handen ist, um die drohende Flut der materiellen Interessen auf ihr richtiges Mafs zurückzudämmen. Möge Ihnen die Lösung dieser Aufgabe auch ferner gelingen.«

7. Landerziehungsheim für Mädchen am Stolper See[1])

Geleitet von Frau v. Petersenn

Dies neue Erziehungsheim ist idyllisch gelegen zwischen Wald und See, nahe der Grofsstadt und doch so isoliert, dafs den Kindern der volle Wert geboten ist, den nur ein Aufwachsen in der Natur bieten kann. Und darin soll der Vorteil des Landerziehungsheims liegen: dafs dem gesundheitlichen Moment alles andere untergeordnet wird, der Gesundheit des Körpers und Geistes. Keine Einseitigkeit, indem nur wissenschaftlich gelehrt wird, kein Abrichten, indem die vollste Entfaltung kindlichen sich Auslebens gehemmt wird, sondern ein sorgsames Ausbilden aller Kräfte, liebevolles Eingehen auf die einzelnen Charaktere und Wünsche der Kinder, geleitet von pädagogisch vorurteilslosen und hygienischen Gesichtspunkten.

Das Landerziehungsheim ist gedacht etwa, als Gegenstück zu den jetzt so sehr erstrebten Gymnasien für Mädchen. Wie letztere gegründet werden, um der Forderung zu genügen, dafs unsere Töchter sich langsam und systematisch vorbereiten können für einen eventuell wissenschaftlichen Beruf, so soll im Landerziehungsheim der Typus einer Erziehungsschule sich darstellen, die im stande ist, durch gleichwertige Ausbildung des Körpers, Geistes und Gemüts, die Mädchen zu dem heranzubilden, was als der natürliche Frauenberuf bezeichnet zu werden pflegt.

Wir müssen in unserer schnell lebenden, aufreibenden Zeit danach streben, unsere Kinder allem fern zu halten, was sie nervös, bleichsüchtig, frühreif machen kann; ihnen gönnen, in einfachen, gesunden Lebensbedingungen erst stark zu werden, körperlich und moralisch. Im intimen Verkehr mit Natur und Erzieher, ein frohes Kinderleben zugemessen; in gesundem Wechsel zwischen ernstem wissenschaftlichem Lernen und praktischer, alle Kräfte und Sinne anregender Thätigkeit, ausgiebigem Schlafen, Essen, Spielen, ein leistungsfähiger Mensch zu werden.

Rückkehr zur Natur ist heute so vielfach die Losung, ebenso im Landerziehungsheim; in allen Einrichtungen liegt das Streben nach Gesundheit und Einfachheit: In Wohn- und Schlafräumen, Essen, Kleidung, Körperpflege, Stundenplan etc. Das hiervon erhoffte Resultat werden Frauen sein: einfach in ihren Ansprüchen, geschult im Denken, thatkräftig in allem, was das Leben verlangt. Vor allem gründlich zu Hause in ihrem Hause, in Küche und Garten, Näh- und Plättstube, Kinderstube und Werkstatt.

Der wissenschaftliche Unterricht ist der der höheren Mädchenschule. Nur wird nicht der Hauptwert auf Anhäufung von theoretischem Wissen,

---

[1]) Über das Landerziehungsheim für Knaben in Ilsenburg haben wir schon mehrfach berichtet. In der nächsten Nummer werden wir über die Neugründung in Haubinda (S.-M.) Mitteilungen bringen.

sondern solches zu gunsten der Gründlichkeit eher etwas eingeschränkt, soweit das ohne Gefahr für die Allgemeinbildung geschehen kann; Hauptsache ist, ebensoviel praktisches Können und Charakterbildung. An praktischer Arbeit wird mehr Zeichnen und Handarbeit getrieben, aufserdem Modellieren, Handfertigkeiten, Haushaltungslehre, Buchführung, Gärtnerei, Warenkunde, Hygiene, Kochen. Auch die gründliche Erlernung des Französischen und Englischen wird unterstützt durch fortwährende praktische Übung.

Die Vielseitigkeit und Gründlichkeit solchen Unterrichts soll den Kindern an ihrem Wissen ein Fundament fürs Leben mitgeben, ohne dafs der Körper zu leiden braucht durch grofse Stundenzahl, schlechte Luft etc. Darum ist er freilich nur durchführbar in einem Internat, wo dem Erzieher der ganze Tag zur Verfügung steht.

Der Unterricht hat am 1. Oktober im neuen Hause des Landerziehungsheims begonnen. Die Kinderzahl ist eine begrenzte; zwölfjährige erhalten den Vorzug.

---

8. Comenius-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft und der Volkserziehung

(Vorsitzender: Dr. Ludwig Keller, Archiv-Rat u. Geh. Staats-Archivar in Berlin-Charlottenburg)

Ziele und Aufgaben

In Zeiten schwerer Interessenkämpfe und einseitiger Verstandesbildung müssen alle Freunde unseres Volkes sich in dem Wunsche begegnen, dafs es gelingen möge, den Zeitgenossen die Bedeutung geistiger und sittlicher Mächte und den Wert der Gemeinschaft für Leben und Arbeit vor Augen zu führen.

In der Überzeugung, dafs die hier vorliegenden Aufgaben weder allein mit staatlichen noch mit kirchlichen Mitteln lösbar sind, fanden sich seit dem Jahre 1886 eine Anzahl Freunde in dem Entschlufs zusammen, den Weg freiwilligen Zusammenwirkens zu betreten und durch Anknüpfung an grofse geschichtliche Personen und Überlieferungen richtige Grundsätze und bewährte Führer zu gewinnen.

Die aus diesen Erwägungen heraus seit 1891 entstandene Comenius-Gesellschaft will der Gesinnung und Weltanschauung eines Mannes, nach dem sie sich nennt, und dem Geiste seiner Gesinnungsgenossen — dahin gehören u. a. Leibniz, Herder, Kant, Schleiermacher, Fichte, Herbart, Schiller und Goethe — lebendige Verbreitung verschaffen und in diesem Geiste bildend und erziehend auf das heutige Geschlecht wirken.

Der litterarischen Vertretung der erwähnten Weltanschauung und der Klarlegung ihres Ursprungs wie ihrer Geschichte sind die wissenschaftlichen Hefte (Monatshefte) der C.G. gewidmet.

Indem die C.G. ferner an der Verwirklichung der Ziele mitzuarbeiten wünscht, welche Comenius für die Erziehung des Menschengeschlechts oder

für den Aufbau des Tempels (wie er sagte), zu dem uns der ewige „Baumeister der Welt“ berufen habe, aufgestellt hat, ist ihr vornehmstes Absehen dahin gerichtet, denkenden Menschen einen geistigen Lebensinhalt zu geben, der sie zur Selbsterziehung befähigt und anleitet.

Die Erfolge, welche die von der C.G. angeregten Unternehmungen der

Hochschulkurse und Bücherhallen

erzielten, haben den Beweis erbracht, dafs die von ihr eingeschlagenen Wege gangbar und nutzbringend gewesen sind.

In Sachen der Volkserziehung erstreben wir gegenüber der herrschenden Zerklüftung der Stände und der Konfessionen eine gröfsere Einheit der nationalen Bildung und die Schaffung einer gemeinsamen geistigen Grundlage für die getrennten Klassen der bestehenden Gesellschaft. Der organische Aufbau des gesamten Schulwesens auf der Grundlage der allgemeinen Volksschule soll hierfür die Unterlage bilden.

Auch beabsichtigen wir für eine naturgemäfsere Erziehung der Jugend — etwa in der Form von Landerziehungsheimen — einzutreten und neben den bereits vorhandenen Organisationen für Fortbildungszwecke (wie sie die Hochschulkurse und die Bücherhallen darstellen) Einrichtung für naturgemäfse Volkserholung zu befürworten. Wir betrachten als solche Einrichtungen die

Abendheime und Volksheime,

d. h. Anstalten, deren Hausordnung nach den Grundsätzen einer Klubregel auf der Grundlage der Selbstverwaltung ohne Alkoholzwang gebildet sein mufs.

Als Träger und Stützen solcher Erholungsstätten wünschen wir Organisationen der akademischen Jugend nach dem Vorgang der für die Hochschulkurse gebildeten Dozentenvereine — etwa in der Form von akademischen Vortrags-Gesellschaften — ins Leben gerufen zu sehen.

Wir sind der Überzeugung, dafs solche Einrichtungen vielfachen Schäden unseres Volkslebens wirksamer als Gesetze und Zwangsmafsregeln begegnen können und vor allem dem Alkoholismus Abbruch thun, die Kriminalität bessern, der Unsittlichkeit steuern und die Kosten der Armenpflege verringern. In lebendiger Vaterlandsliebe aber erkennen wir ebenso sehr den Mutterboden seelischen Wohlbefindens wie die Grundlage wahren Bürgersinns, den wir als die Voraussetzung echten Weltbürgertums betrachten.

Bei allen Organisationen aber, die wir erstreben, sollen die Grundsätze der Freiwilligkeit und der Selbsthilfe, sowie die Formen genossenschaftlicher Selbstverwaltung zur Geltung kommen.

Indem wir uns in der Förderung der Volkserziehung mit manchen verwandten Gesellschaften berühren, unterscheidet sich die C.G. von der Mehrzahl aller anderen dadurch, dafs ihre Mitglieder sich in der religiösen Weltanschauung des Mannes, nach dem sie sich nennt, verbunden fühlen und sich mit ihm, wie mit dem Evangelium Jesu, in Grundgedanken und Zielen eins wissen.

9. Eduard von Simson über Herbart

In den „Erinnerungen aus seinem Leben" (Leipzig, Hirzel, 1900) wird folgendes über Herbart berichtet (Seite 16—19):

„Herbart war, nach Kants Tode und einer vorläufigen Besetzung seiner Stelle durch Krug, auf den grofsen Lehrstuhl des grofsen Königsberger Weisen berufen worden und erfreute sich einer herzlichen Verehrung. Sowohl seine Vorlesungen und sein Seminar wie auch sein Pensionsinstitut wurden hoch geschätzt. Er trug in einem auf eine Reihe von Semestern berechneten Kursus alle Teile seines Systems von der Logik und Einleitung in die Philosophie bis zur Metaphysik und Psychologie vor. Da er jedoch in seinem Hause, am Ende der Königstrafse, las (die Professoren lasen damals noch fast ausnahmslos in ihren Häusern), so veranlafste die weite Entfernung vom Mittelpunkt der Stadt manche und darunter auch Simson, die Vorlesungen auch aufser der von Herbart bestimmten Reihenfolge anzuhören. So geschah es, dafs er gleichzeitig mit der Einleitung in die Philosophie auch die Vorlesung über Pädagogik hörte, die freilich für einen 16jährigen jungen Menschen zu früh kam.

Die Grundlage jeder dieser Vorlesungen bildete Herbarts betreffendes Lehrbuch, jedoch sprach er frei, und Simson bekannte, einen vollendeteren Vortrag als den seinigen nie gehört zu haben. Auch seine äufsere Haltung war, bis auf die stets der Mode getreue Kleidung herab von gröfster Eleganz. Herbarts Einflufs und Anziehungskraft auf Simson war so bedeutend, dafs er nicht nur als Student sämtliche Vorlesungen hörte, sondern auch später, als aufserordentlicher Professor, einem grofsen Teil derselben von neuem und mit stets gleichem Interesse beiwohnte.

Von Berlin aus wurde Herbart, infolge der Hegelschen Vorherrschaft im philosophischen Reiche, lange Jahre hindurch vollkommen vernachlässigt. Mufste Simson doch später hören, wie Herbarts Philosophie von Johannes Schulze[1]) »abgestandene Reflexions-Philosophie« genannt wurde, eine Äufserung, der allerdings Leopold Ranke mannhaft widersprach. Sodann kam man in Berlin auf den Gedanken, Herbart durch Ernennung zum „Schulrat" eine Art Genugthuung zu geben. Im Jahre 1833 folgte die Verleihung eines Ordens, jedoch ebenfalls unter ausdrücklicher Belohnung seiner pädagogischen Leistungen.

Diese Behandlung bewog Herbart, einer abermaligen Berufung nach Göttingen, wo er schon vor seiner Anstellung in Königsberg gelehrt hatte, Folge zu leisten. Unvergefslich blieb Simson der Abschiedsabend, an dem der verehrte Lehrer vor dem um ihn versammelten Kreise eine Probe seiner musikalischen Virtuosität durch eine Improvisation auf dem Klavier ablegte. Der Sinn, welchen er aus diesem Vortrage in Tönen herauszuhören glaubte, und den tiefen Eindruck, den er davon empfing, hat er damals gleich am nächsten Morgen (7. September 1833) in einem Briefe an seine Braut geschildert:

[1]) War eifriger Hegelianer und damals im preufs. Ministerium Referent über das Universitätswesen.

»Vom Wetter begünstigt, versammelten sich gestern die Studierenden und die wenigen aufser ihnen Eingeladenen .... in Herbarts Garten, den man trotz der schönen Nacht um der Kälte willen gegen neun verlassen mufste, um oben an verschiedenen Tischen ohne grofse Ceremonie zu Abend zu essen. Interessante Unterhaltungen wechselten mit Studentenliedern, an denen jedermann teilnahm, und ich wäre mit dem Abend überhaupt schon höchlich zufrieden gewesen, wenn er auch nicht auf eine für mich wahrhaft rührende Weise geendet hätte. Herbart folgte unserer Bitte, am Flügel zu phantasieren. Er begann leise, wie zögernd und schüchtern, man gedachte seines ersten Auftretens. Mit erhöhtem Bewufstsein und Selbstgefühl fuhr er fort und ward lauter, wie durch gröfsere Erfolge dazu berechtigt. Ein plötzlicher Sprung versetzt ihn in die Ferne, und man empfand, dafs es nichts geringeres als Kants Lehrstuhl sei, auf dem er sich niederlasse. Hier gehen wilde Jahre des Krieges an ihm vorüber; aber die Wissenschaft erstarkt unter seinen Händen, und die Anerkennung von oben und unten her mangelt nicht. Da kommen zuerst leise Differenzen, allmählich sich vermehrend und verhärtend, endlich allen Wohllaut unterdrückend, und nur noch hier und da tönt die leise Wehklage des gemifshandelten grofsen Mannes durch. Endlich die Aussicht, diesen Verhältnissen entzogen zu werden, und ihre Erfüllung; aber die Trauer auch, Kreisen entrissen zu werden, von denen man sich geliebt und verehrt fühlt. Und endlich, wie ein Zeichen, dafs die Liebe zu dem ritterlichen Könige trotz aller Mifshandlung nicht erkaltet sei, gingen die Harmonieen allmählich und mit überraschender Wirkung in das „Heil dir im Siegerkranz“ über. Ganz mifsverstanden hatten den Phantasierenden gewifs nur wenige; für mich aber war der Gedankengang so durchsichtig, dafs ich zu glauben geneigt bin, fast alle hätten ihn ganz verstanden. Wir dankten ihm mit Thränen in den Augen, und ich war so bewegt, dafs ich die Gelegenheit ersah, mich unbemerkt zu entfernen.«

Als man im Jahre 1876 die hundertjährige Wiederkehr von Herbarts Geburtstag in seiner Vaterstadt Oldenburg beging, reiste auch Simson zu dieser Feier und wurde lebhaft von der Treue des Andenkens berührt, die man dem Philosophen dort bewahrt hatte, wenn auch natürlich nur äufserst wenige mit seiner Lehre wirklich vertraut waren und es ihm schien, als ob man Herbart vielfach auch jetzt tot schwiege, wie bei seinem Leben. (Vergl. diese Zeitschrift 1899, S. 323: Nachruf auf Simson.)

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

George John Romanes, Gedanken über Religion. Die religiöse Entwicklung eines Naturforschers vom Atheismus zum Christentum. Autorisierte Übersetzung nach der 7. Auflage des englischen Originals von Dr. phil. E. Dennert. Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, 1899. Preis geh. 2,60 M, geb. 3,20 M.

Es ist eine beachtenswerte Erscheinung, dafs allmählich unter den Naturforschern eine unparteiischere Beurteilung der religiösen Fragen sich anbahnt. Das neueste Werk der krafs materialistischen Richtung, die »Welträtsel« von Häckel, hat selbst unter den Fachgenossen peinlich berührt, abgesehen von der vernichtenden Kritik, die von theologischen und philosophischen Autoritäten an diesem Produkt einer veralteten, einseitig materialistischen Weltanschauung geübt worden ist.

Charakteristisch für den Umwandlungsprozefs in der Weltanschauung der Naturforscher ist das angezeigte Werk des englischen Biologen Romanes, des bekannten scharfsinnigen Vertreters der Darwinistischen Theorie, und auch insofern von aktuellem Interesse, als Häckel sich gerade auf Romanes als wissenschaftliche Autorität mehrfach beruft.

George Romanes, geb. am 26. Mai 1848, war ein Freund Darwins und Herausgeber seiner hinterlassenen Schriften. Romanes selbst schrieb Werke[1]) über »physiologische Zuchtwahl«, »Tierische Intelligenz«, »Vor und nach Darwin,« »eine Prüfung der Lehre Weismanns« u. a. m., und starb am 23. Mai 1894. Romanes zeigt an sich selbst die eigentümliche Entwicklung, welche das Verhältnis der Naturforschung zur Religion in den letzten Jahrzehnten genommen hat: von Haus aus dem Glauben zugethan, wurde er durch die Darwinsche Strömung allgemach zu vollem Skepticismus und Unglauben getrieben, aus dem er sich jedoch wieder emporarbeitete, so dafs er schliefslich als gläubiger Christ gestorben ist. Diese religiöse Entwicklung findet sich stufenweise in seinen Schriften. Die letzte wertvollste Schrift: »Unbefangene Prüfung der Religion von Metaphysikus« ist leider unvollendet geblieben, indessen vor vier Jahren

[1]) Vgl. Zeitschr. f. ex. Phil. XVII, 1 u. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 1895, S. 91.

von dem Freunde des Verfassers, Kanonikus Gore, nebst einigen anderen Aufsätzen des Forschers, unter dem Titel: »Thoughts on religion« der Öffentlichkeit übergeben. Das Buch, welches in England innerhalb zweier Jahre sieben Auflagen erlebte, beginnt auch in Deutschland in der trefflichen Übersetzung von Dr. Dennert gebührend beachtet und gewürdigt zu werden.

Das Werk umfafst: I. Auszüge aus früheren Arbeiten von Romanes. Charakteristisch ist hier der Glaube an das fast ausschliefsliche Recht der naturwissenschaftlichen Methode.

II. Eine Abhandlung über »den Einflufs der Naturwissenschaft auf die Religion« vom Jahre 1889. Dieser Aufsatzt zeigt klar die skeptische Stufe der geistigen Entwicklung des Verfassers.

III. Die hinterlassenen Notizen zu dem Werke: »Eine unbefangene Prüfung der Religion von Metaphysikus.« Gore schreibt: »Ich kann mir nicht denken, dafs irgend jemand diese Notizen bis zu Ende lesen könnte, ohne mit mir darin übereinzustimmen, dafs die Welt, wenn ich sie nicht veröffentlicht hätte, das Zeugnis eines begabten und durchaus aufrichtigen Geistes, der Gott suchte und fand, verloren haben würde.«

In der skeptischen Periode seiner Entwicklung (vergl. Nr. II) blieb schliefslich dem Romanes für den Gedanken einer göttlichen Zwecksetzung nichts anderes übrig, als die »eine gewaltige und allgemeine Thatsache, dafs die Natur als Ganzes ein Kosmos ist.« Da die Naturwissenschaft selbst nur auf dieser Thatsache als Grundlage bestehen könne, so sei es offenbar unmöglich, dafs sich der zerstörende Einflufs der Naturwissenschaft noch weiter als hierhin erstrecken werde. Aber vor diesem Gedanken bleibt er (ähnlich wie Darwin) im Agnostizismus befangen stehen. »Doch wenn wir auch zugeben, dafs diese gewaltige und allgemeine Thatsache — welche für unsern Intellekt überwältigend sein müfste, wenn sie uns ihrer Alltäglichkeit wegen nicht so vertraut wäre, — die Thätigkeit eines Geistes in der Natur offenbart, so merken wir sofort, dafs es unmöglich ist, den etwaigen Charakter eines solchen Geistes zu bestimmen, selbst wenn wir annehmen, dafs er existiert. Wir können nicht begreifen, dafs er irgend eine der Fähigkeiten besitzen sollte, welche ganz besonders das kennzeichnen, was wir in uns selbst als Geist erkennen; und daher ist das Wort »Geist« auf jene vermeintliche Thätigkeit angewandt, ein x, eine unbekannte Gröfse. Und dann, wenn wir auch diese Schwierigkeit nicht berücksichtigen und annehmen, dafs es auf die eine oder andere für uns unbegreifliche Weise einen Geist giebt, der über dem menschlichen Geist so hoch erhaben ist, wie dieser über der mechanischen Bewegung, so treffen wir doch noch auf einige gar gewaltige und allgemeine Thatsachen in der Natur, welche entschieden darauf hinzudeuten scheinen, dafs diesem Geist, wenn er existiert, die moralischen Empfindungen der Menschen teilweise oder gänzlich fehlen (R. hat hier den grausamen Kampf ums Dasein unter den Geschöpfen im Auge); während andererseits das religiöse Verlangen des Menschen selbst den entgegengesetzten Schlufs rechtfertigen möchte. Und endlich haben

wir im Hinblick auf den ganzen Gang dieser Untersuchung (über den Einfluſs der Naturwissenschaft auf die Religion) gesehen, daſs man auch nicht die geringste meſsbare Wahrscheinlichkeit hinsichtlich ihrer Schluſsfolgerungen erlangen kann (= nach den Prinzipien des Agnostizismus). Nach alledem erscheint die natürliche Religion heutzutage lediglich als ein System von intellektuellen Widersprüchen und moralischen Schwierigkeiten; und wenn wir an sie mit den gröſsten von allen Fragen herantreten: »Giebt es ein Wissen bei dem Allerhöchsten?« »Sollte nicht der Richter der ganzen Welt recht richten?« — so ist die einzig klare Antwort, welche wir erhalten und die uns aus der Tiefe unseres eigenen Herzens zurückschallt: »Als ich dies bedachte, war es zu schmerzlich für mich.« (S. 74.)

Nehmen wir zu dieser doppelten Anzweiflung der Möglichkeit einer Erkenntnis des geistigen sowie des sittlichen Charakters eines angeblichen göttlichen Wesens noch den Grundgedanken aus den unter I mitgeteilten Artikeln hinzu, nämlich: »daſs das Dasein Gottes zur Erklärung irgend einer Erscheinung des Weltalls ganz unnötig sei« (S. 24), so sind damit die Hauptgründe für die atheistische Weltanschauung zur Zeit der skeptischen Periode des Verfassers hervorgehoben.

Es würde zu weit führen, wollten wir nunmehr aus den Notizen unter III die im wesentlichen auf dem Boden des biblischen Christentums stehenden Resultate der späteren Forschung des Verfassers kurz skizzieren. Es möge genügen, so weit die Notizen uns einen Einblick in den Gang seiner Entwicklung gestatten, den Weg zu bezeichnen, auf welchem er zu den neuen Resultaten seines Denkens kam.

Zunächst war es offenbar eine gereiftere Lebenserfahrung, welche ihn dem christlichen Glauben näher brachte. Er erkannte den Wert des Leidens für die sittliche Läuterung des Charakters und fand, daſs das Ende der Wege Gottes den Ausschlag geben müsse bei der Beurteilung der untergeordneten Mittel, die jenem Endzwecke dienen müssen. In dieser Erkenntnis schwand ihm das moralische Bedenken gegen den Gottesglauben. Er sagt: »Den Widerspruch zwischen dem Christentum als Religion der Liebe und Religion der Trübsal können nur diejenigen geistig lösen, deren Charakter durch die in dieser Religion gewonnene Erfahrung vertieft worden ist. (S. 144.) Selbst menschliche Leiden in ihrer schlimmsten Gestalt können willkommen geheiſsen werden, wenn der Glaube an ein Ziel des geistigen und sittlichen Lebens sie rechtfertigt«. (S. 124.) Er beschäftigte sich eingehend mit der heiligen Schrift, was aus den vielfachen treffenden exegetischen Bemerkungen hervorgeht, suchte in beachtenswerter Weise den Plan der göttlichen Offenbarung nach der Entwicklungslehre zu begreifen und der Glaube seiner Jugend, der jahrelang durch wissenschaftliche Vorurteile gehemmt war, trat unter den nachhaltigen Wirkungen der Lebenserfahrung und des göttlichen Offenbarungswortes wieder lebendig in seinem persönlichen Leben hervor.

Die bezeichnete Umwandlung des innern Lebens übte nun auch ihre Wirkung aus auf die theoretischen Anschauungen des Forschers. Er er-

kannte und würdigte das geistig-seelische Leben als die für die Wissenschaft beachtenswerteste Thatsache. Seinen neugewonnenen Standpunkt nennt er den »reinen« Agnostizismus. »Rein« oder vorurteilsfrei ist er insofern, als er keine Thatsachen, vor allem nicht die geistigen, aus apriorischen Gründen leugnet oder ignoriert. An Darwin tadelt er die einseitig induktive Natur der Forschung, welche ihn verführte, in physikalischen Betrachtungen ausschliefslich befangen, die grofsartigen und wichtigen Erscheinungen des geistigen Lebens aufser acht zu lassen. Seine eigene innere Befreiung vom einseitigen Physikalismus, von der »Knechtschaft des materialistischen Dogmas« schildert Romanes folgendermafsen: »Als ich meine frühere Abhandlung (die unbefangene Prüfung) schrieb, habe ich die ungeheuere Bedeutung, welche die menschliche Natur gegenüber der physikalischen für jede den Theismus betreffende Untersuchung hat, nicht genügend gewürdigt. Aber seitdem habe ich eingehend Anthropologie sowie Religionswissenschaft, Psychologie und Metaphysik studiert, und das Ergebnis war, dafs ich es nun klar erkannte, dafs der Mensch für die Untersuchung der Theorie des Theismus das wichtigste Wesen der ganzen Natur ist. Dies hätte ich schon aus Gründen a priori vorher erkennen sollen, und das wäre auch ohne Zweifel geschehen, wäre ich nicht zu sehr in rein naturwissenschaftliche Untersuchungen vertieft gewesen.« S. 135. Einen wesentlichen Stützpunkt für seine Glaubensüberzeugung fand er des weitern in den gesicherten Resultaten der Bibelkritik. Er sagt hierüber: »Früher schien es so, als ob das Christentum als rationelles System dem doppelten Angriff: von aufsen durch Darwin und von innen durch die Schule der negativen Kritik — unterliegen würde. Nicht allein das Buch der organischen Natur, sondern auch seine eigenen heiligen Dokumente schienen sich gegen es zu erklären. Doch jetzt ist dies alles wesentlich anders geworden. Wir haben es erlebt, dafs es dem Darwinismus in dieser Hinsicht ebenso, wie seinerzeit dem Kopernikanischen Weltsystem ergangen ist, welches nur anfangs anscheinend als gefährlicher Stofs gegen die christliche Weltanschauung beurteilt werden konnte, und der Ausgang jenes grofsen Kampfes um den biblischen Text ist, wie jeder Unparteiische anerkennen mufs, ein glänzender Sieg des Christentums. Ehe es die neue biblische Wissenschaft gab, hatten nachdenkende Menschen thatsächlich keine vernunftgemäfse Grundlage weder für das Alter von irgend einer der neutestamentlichen Schriften noch infolgedessen für die historische Wahrheit der in denselben erzählten Begebenheiten. Evangelien, Apostelgeschichte und Episteln waren gleicherweise in diese Ungewifsheit gehüllt. Daraus erklärt sich die Lebensfähigkeit des Skeptizismus im 18. Jahrhundert. Nun aber ist diese ganze Art Skeptizismus veraltet und für immer unmöglich gemacht: für eine genügende Anzahl von Schriften des Paulus ist die Echtheit bestätigt und mit Sicherheit nachgewiesen, dafs die drei synoptischen Evangelien im ersten Jahrhundert veröffentlicht wurden. Daraus ist ein ungeheurer Vorteil für den objektiven Beweis des Christentums erwachsen.« S. 136.

Auf dem Standpunkte des »reinen« Agnostizismus wurden für ihn auch die oben bezeichneten »intellektuellen Widersprüche« in der Annahme eines göttlichen Wesens und Wirkens hinfällig. Manche seiner Aussagen haben allerdings entgegen seinem ausgesprochenen Prinzip eine starke Neigung zur voluntaristischen Metaphysik — er glaubte das Wirken Gottes sichergestellt zu haben unter der Voraussetzung, alles Geschehen sei Ausdruck eines Willens, und alles konsequente Wollen müsse, von aufsen angesehen, den Eindruck des Mechanischen machen, daher der durchgängige Mechanismus des Weltgeschehen, — doch ohne hierüber mit ihm zu streiten, wollen wir nur einige treffende Bemerkungen über den Streit zwischen Naturwissenschaft und Religion erwähnen, in denen er seinem Grundsatz des reinen Agnostizismus getreu wichtige Fingerzeige zur richtigen Beurteilung des vielumstrittenen Gegenstandes giebt. Folgende sind seine Hauptaussagen S. 101 u. a. a. Stellen: »Der Konflikt zwischen Naturwissenschaft und Religion entstand stets auf dem gemeinsamen Boden, auf dem sie unterhandelten oder aus einem Fundamental-Postulat beider Parteien — ohne das würde in der That ein Konflikt unmöglich gewesen sein, weil alsdann überhaupt kein Boden für ein Schlachtfeld vorhanden gewesen wäre. Dieses Fundamental-Postulat lautet: »Wenn es einen persönlichen Gott giebt, so ist er nicht unmittelbar bei der natürlichen Kausalität beteiligt.« Stets wurde auf beiden Seiten angenommen, dafs diese oder jene Erscheinung, sobald sie durch natürliche Ursachen erklärt worden ist, Gott nicht mehr direkt zugeschrieben werden könnte. Der Unterschied zwischen natürlich und übernatürlich ist auf beiden Seiten immer als unbestreitbar richtig angesehen worden — man gönnte sozusagen Gott seine eigene Welt nicht — und diese fundamentale Übereinstimmung machte als Boden des Schlachtfeldes den Kampf überhaupt erst möglich. Hierin liegt auch die Veranlassung zu allen Niederlagen der Religion, und manche von ihren Streitern erwachen jetzt zur Erkenntnis der Thatsache, dafs hier ihr Irrtum liegt — wie sie in der Vergangenheit auch ihren Irrtum erkannten, wenn sie die Bewegung der Erde und die Entstehung der Arten durch Entwicklung leugneten. Der angebliche Unterschied zwischen natürlicher und übernatürlicher Kausalität zeigt sich ohne Zweifel schon im Aberglauben der vorgeschichtlichen Zeit und in der geschichtlichen in dem bestimmten Gefühl, dafs Gottes Wirken geheimnisvoll sein müsse. Dies Gefühl ist ganz berechtigt, aber unter dem Einflufs dieses Gefühls haben die Menschen immer den Trugschlufs gezogen, dafs eine Erscheinung dadurch, dafs sie in Ausdrücken der natürlichen Kausalität erklärt worden ist, vollständig erklärt worden ist, während sie durch solche Erklärung doch nur versenkt worden ist in das Geheimnis aller Geheimnisse. Hinter der natürlichen Kausalität liegt ein unendliches Mysterium, welches auch den tiefsten Mystiker befriedigen mufs. Unsere Hauptthese ist daher: Es ist kein Beweis gegen den göttlichen Ursprung eines Dinges, eines Ereignisses, wenn man nachweist, dafs es natürlichen Ursachen zuzuschreiben ist.«

Es wird aus den angeführten Proben der Notizen einleuchten, dafs

das Prinzip des »reinen« Agnostizismus im Sinne des Romanes unzweifelhaft einen Standpunkt anweist, von dem aus eine unbefangenere Beurteilung der Religion und des Christentums angebahnt und ein persönliches Glaubensleben für einen solchen Forscher ermöglicht ist, der voll und ganz auf dem Boden der modernen Naturwissenschaft als exakter Forschung steht. Es ist nur zu wünschen, dafs das vorliegende Werk, (obwohl es nur Fragment ist auch in Bezug auf die Durchführung der in ihren Anfängen mit umfassender Sachkenntnis und scharfem Denken angefafsten Untersuchungen) vermöge seines eigenartig anregenden Charakters befruchtend einwirkt auf die Religionswissenschaft und Apologetik der Gegenwart. Wir schliefsen mit einem Satz des Romanes, der Naturforschern vom Schlage Häckels ins Stammbuch geschrieben werden kann: »Der Unglaube stammt gewöhnlich aus Gleichgültigkeit, oft aus Vorurteil, und ist niemals etwas, worauf man stolz sein könnte.«

Wellinghofen bei Hörde. Sogemeier.

Heinrich Lüdemann, Der Mann aus der Fremde; sozial-religiöse Ansprache. Berlin, H. Eichblatt, 1900. 37 S. 60 Pf.

Es weht etwas wie von Pestalozzis Geist in dieser zweiten kleinen Schrift des Wilhelmshavener Privatlehrers, der die philosophischen Paradoxa seiner »Vorherrschaft des Geistes« hier beiseite läfst, zunächst in einer einfachen Erzählung die Macht und den Mangel der natürlichen Liebe, auch, in der Kinderziehung zur anschaulichen Darstellung bringt und den Schlufs: »Die natürliche Liebe wird den Weihnachtsgrufs der Engel niemals verwirklichen« (S. 10) ergänzt durch ein neues Anschauungsbild, das sich als Nachbildung von Schillers Mädchen aus der Fremde, der köstlichen Personifikation der Poesie, der Kunst selbst einführt (S. 11), aber in dem Mann aus der Fremde noch etwas weit Höheres einführt, den alten Heiland, nur im neuen Gewand einer dem Wunderbaren und Dogmatischen abholden Zeit. Aber es ist inhaltlich derselbe Heiland, der die blofs natürliche eigennützige Liebe hassen lehrt, um die wahre von Gott stammende Liebe an ihre Stelle zu setzen. In der Verwirklichung dieser Liebe ist auch dem Verfasser »Jesus von Nazara das lebendige Wunder« (S. 15). Wenn nun freilich der Satanas, den dieser von sich weist, »der alte Jesus, das Mutterkind« sein soll, »die Selbstsucht, von der auch Jesus in täglichem Kampf seinen Willen hat befreien, erlösen müssen« (S. 21), so hat doch selbst ein David Straufs anerkannt, dafs das neutestamentliche Christusbild Spuren solches Kampfes nicht zeigt, vielmehr einen einzigartigen religiösen Genius, der durch seine harmonische Natur von vornherein über den inneren Zwiespalt erhaben war. Gloatz

Ernst Franz, Religion, Illusionen, Intellektualismus. Ein Bau- und Zimmerplatz der Weltanschauung. Cöthen, Otto Schulze, 1900. 140 S.

Verfasser will von der Religion im Christentum den Illusionismus (S. 79 ff.), den aus Aberglauben stammenden Wunderglauben ausscheiden, und sein Ziel ist, eine einheitliche, in sich geschlossene, befriedigende und verpflichtende Weltanschauung, die die Forderungen des Intellekts ohne

Einschränkungen anerkennt, dabei doch in ihm nur einen Faktor des menschlichen Innenlebens sieht, geschichtlich begründet, aber ohne den Ballast der Jahrhunderte« (S. 130). Wenig tröstlich heifst es freilich sogleich weiter: »Wir werden es so wenig je erreichen als die Sterne am Himmel«. Eben solcher Widerspruch findet sich S. 107: »Unterwirft sich der Mensch freiwillig dem Willen des Schicksals, so kommt es zu einem gelösten Abhängigkeitsgefühl, dem zu gehorsamen und zu vertrauen die höchste und sittliche Leistung ist; auf diese Weise kommt man notwendig zur Bildung des Gottesbegriffs« und nach wenigen Zeilen: »Gott ist die gröfste Dichtung, das höchste Kunstwerk der ganzen Menschenseele«. Wohl fügt er hinzu: »Wer hier subjektiv sein will, wird unsinnig; der Neugeborene empfängt die stets unfertige Arbeit aus den sinkenden Händen des Sterbenden«. Aber da bleibt der Sprung von der geschichtlichen Kontinuität der Idee zu ihrer Realität. Kommt da der Verfasser nicht auch mit seiner Religion in die Gefahr des Illusionismus? Ja sogar mit seiner Ethik S. 78: »Die sittlichen Hypothesen unseres Gemüts, dafs das Leben lebenswert sei, dafs es eine Pflicht giebt, dafs das Leben Zweck und Ziel hat, nennt man Glauben; wissenschaftlich aber geredet ist jeder Glaube nur eine Hypothese«. Die Ethik gründet sich doch vielmehr auf Thatsachen des Bewufstseins. Gloatz

Dr. Hermann Leser, Zur Methode der kritischen Erkenntnistheorie mit besonderer Berücksichtigung des Kant-Friesschen Problems. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1900. 155 S. 3 M.

In dieser fleifsigen und scharfsinnigen, sich auch auf den neueren Kantianismus erstreckenden Arbeit eines Schülers von Liebmann (S. VI) wird zuerst der Kritizismus als eine neue erkenntnistheoretische Methode des Philosophierens charakterisiert, sodann als zwei Momente derselben die Konstatierung des Apriori (metaphysisches Apriori S. 53 ff.) und der transcendentale Beweis (transcendentales Apriori S. 106 ff.) unterschieden und als Ende derselben das Aposteriori und Ding an sich (S. 130 ff.) behandelt mit dem Resultat: Die Möglichkeit einer Metaphysik auf erkenntnistheoretischer Basis wird von Kant nicht widerlegt (S. 150). »Im inneren Leben beginnt erst die wirklich systematische, das ganze Seelenleben durchdringende Einheit und Zusammenfassung« (S. 151). Leser knüpft damit an Fries an, welcher erkannt habe, dafs das Apriori im Sinn der apperzeptiven Bedingung äufserer Erfahrung doch zugleich Gegenstand der inneren Erfahrung sein müsse (S. 73 ff.), warnt dabei freilich auch mit Recht vor Verwechslung von Psychologie und Metaphysik und macht weiter geltend, dafs das bestimmte Mannigfaltige in der Erfahrungswelt sich doch keineswegs aus den allgemeinen Regeln der Apperzeption ergebe. »Dafs diese Empfindungen gerade hier und nicht dort, in dieser und nicht jener Form und diesen Verhältnisssen zu anderen auftraten, gehört zum Aposteriori; nur die Form der Empfindung überhaupt, gedacht als universale ante res, ist Apriori; die ganze individuelle Gestalt der Welt aber ist in der erkenntnistheoretischen Methode noch keineswegs erklärt, sondern ein Rätsel, das der Lösung bedarf« (S. 139 f.). Gloatz

Dr. D. Braunschweiger, Die Lehre von der Aufmerksamkeit in der Psychologie des 18. Jahrhunderts, Leipzig, Hermann Haacke, 1899. 176 S. gr. 8⁰. Preis 3,60 M.

Nach einigen einleitenden Bemerkungen, welche einen gedrängten Überblick über den Stand der Philosophie und Psychologie im 18. Jahrhundert geben sollen, wird die Lehre von der Aufmerksamkeit in jener Periode dargestellt. Das geschieht, indem Verfasser das betreffende Material aus den philosophischen Schriften jener Zeit aussondert und zu einem System der Lehre von der Aufmerksamkeit zusammensetzt. So wird gehandelt vom Wesen, von den Graden und Eigenschaften, den Reizen, dem physiologischen Korrelat der Aufmerksamkeit u. s. w.

Diese systematische Form der Anordnung ist vorteilhaft und derjenigen, welche die Darlegungen an einzelne ausgewählte Vertreter knüpft, vorzuziehen. Man hat hiervon wirklich etwas. In der Darstellung der einzelnen Kapitel sind stets die Berührungspunkte der Lehren jener Periode mit den modernen Problemen beachtet; so besonders da, wo vom Wesen, von den Reizen und dem physiologischen Korrelate der Aufmerksamkeit gehandelt wird. Dabei zeigt sich die interessante Erscheinung, dafs dieselben Fragen, die heute den Gegenstand des Streites unter den Psychologen bilden, auch damals umstritten waren. Dafs Verfasser manchmal mehr Berührungspunkte findet, als wirklich vorhanden sind, sei nebenher erwähnt.

Eigentümlich berührt es, dafs Verfasser gegen die Behauptung Kohns eifert, erst Herbart habe die Frage nach dem Wesen der Aufmerksamkeit zu gröfserer Würdigung gelangen lassen, da er doch zugiebt, Herbart habe wirklich die »Frage nach Ursache, Natur, Verbesserung und Verhinderung der Aufmerksamkeit als im hohen Grade wichtig für die Psychologie gehalten« und in der Vorrede bekennen mufs, was wir von den Psychologen jener Periode erführen, sei eigentlich nur eine Beschreibung auffallender Phänomene der Aufmerksamkeit und könne auf den Namen eines Erklärungsversuches nur selten einen Anspruch machen. Herbart hat nun wirklich eine Erklärung des Aufmerksamkeitsphänomens geliefert und nur er konnte sie liefern, weil erst seine Psychologie die Möglichkeit dazu bot. Wozu also Herbarts Verdienst leugnen und es doch indirekt zugeben?

Im übrigen ist die Studie sehr lesenswert und ein interessanter Beitrag zur Geschichte der Psychologie; und wenn Verfasser, wie er in Aussicht stellt, ähnliche Studien über die übrigen Probleme der Psychologie herausgeben will, so wird er der Geschichte der Psychologie einen grofsen Dienst erweisen, da auf diese Weise ihr Studium nutzbringender werden kann, als wenn ihre Entwicklung als Ganzes in Anknüpfung an einzelne Namen dargelegt wird.

E. Schwertfeger.

II Pädagogisches

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht. Herausgegeben vom Verein österreichischer Zeichenlehrer. Geleitet von L. J. Grofsschedl, Wien XIX, 17 Crimanigasse 27. 25. Jahrgang.

Wir wünschen gern, sowohl dem Verein, als der von ihm gegründeten und geleiteten Zeitschrift alles Glück zum 25jährigen Bestand und verbinden damit den aufrichtigen Wunsch, dafs beide sich in ihrem Streben immer auf gleicher Höhe halten mögen.

Zum »Kunsterzieher des Volks« sagt das Vorwort zu dem 25. Jahrgang, sei der Zeichenlehrer vor allem berufen. Er stellt damit dem ganzen Stand ein Ziel so idealer Höhe, dafs es wohl des Schweifses wert wäre. Zweifellos ist ja ein guter Volksschulzeichenunterricht die beste, ja einzige Grundlage, auf der alle Bestrebungen, dem Volk die bildende Kunst zugänglich zu machen und ihm dadurch eine unendliche Reihe von Genüssen und Vorteilen zu erschliefsen, sich aufbauen müssen.

In gewohnter wohlunterrichteter Weise hat Prof. Wunderlich-Berlin, dem der Verein für seine treue Mitarbeiterschaft bei Gelegenheit seines Jubiläums die Ehrenmitgliedschaft verliehen hat, sein »Facit 1898« gezogen.

In etwas gar zu überschwenglicher und gelehrt-weitschweifiger Art behandelt Graberg-Zürich durch mehrere Nummern einen »Zeichenkenntnis und Formgefühl« betitelten Stoff. Sein Thema, dafs sich beim Kind der Ausbildnng des Gesichts- der des Tastsinns unterstützend zu gestellen habe, ist einfach und nicht ganz unbekannt. Lernen doch schon im Kindergarten die Kleinen auch mit den Fingerchen sehen und jede Mutter lehrt instinktiv ihre Kindchen zuerst mit den Händchen die Gegenstände kennen.

Im Aprilheft giebt Herr Prof. Zoff unter der Bezeichnung: »Das Korrigieren in den zeichnenden Fächern und überfüllten Klassen an gewerblich-fachlichen Schulen«, beherzigenswerte Ratschläge für die häufig vorkommenden Fälle, dafs das Disziplinhalten mit ungestörtem Korrigieren in Zwiespalt gerät. Aus eigener Erfahrung möchten wir empfehlen mit der Bankkorrektur zu wechseln, d. h. bald oben, bald unten, bald eine Bank mehr in der Mitte vorzunehmen. Die Schüler können sich dabei nie gehen lassen, sondern müssen jeden Augenblick des Lehrers gewärtig sein. Auch den Disziplinarverstöfsen und gewissen kleinen Betrügereien wird auf diese Weise der Boden entzogen. Die »gewisse nervöse Unruhe«, wie es Zoff nennt, die gegen den Schlufs der Stunde hin sich gern bemerkbar macht, liegt wohl zum kleineren Teil in der verdorbenen Luft, die durch Fensteröffnen zu verbessern sei. Diese nervöse Unruhe ist wohl mehr einer gewissen Ermüdung infolge der zweistündigen Dauer der Zeichenstunde gegenüber der gewöhnten einstündigen sämtlicher anderer Disziplinen, zuzuschreiben. Eine kleine Pause, während welcher der erschlaffte Geist der Kinder durch Mitteilung von irgend etwas ganz anderem anzufrischen ist oder meinethalben auch durch ein einfaches: Rührt euch! hilft am sichersten ab. Stellt sich dabei der Lehrer für ein paar Minuten ruhig auf Katheder oder Tritt, so ist selbstverständlich jeder sonstigen Störung die Spitze abgebrochen.

Bei der diesem selben Heft beigegebenen Probe aus einem Vorlagenwerk von Prof. Godron in München (Modern stilisierte Blumen und Ornamente) und dem beigegebenen Begleitwort ist leider nicht zu ersehen, für welches Alter diese Vorbilder eigentlich bestimmt sind. Sie setzen, wie der Verfasser selbst verlangt, schon eine grofse Sicherheit im Zeichnen voraus. Für reifere Schüler oder Schülerinnen aber scheinen die Vorzeichnungen doch ein wenig zu uninteressant, vor allem in der Farbe, die weder naturwahr noch harmonisch ist.

In der Mainummer führt uns Agnes Rust-Aschaffenburg in ihrer pikanten Sprachweise in die Ausstellung der Vereinigten Werkstätten in München. Sie setzt mit einer etwas befremdenden Begeisterung ein, die sich schliefslich erklärlicherweife erkennbar abkühlt. Erst die jener Zeit dort ausgestellten Zeichnungen der Frau Mediz-Pelikan regen sie wieder zu neuem Schwunge an, der zweifellos berechtigt ist. Es haben diese meist landschaftlichen Kreidezeichnungen in den Münchener Künstlerkreisen ein nicht geringes Aufsehen hervorgerufen, das sich freilich bald dahin einigte, dafs eine Anzahl derselben durch feine Naturbeobachtung und sorgfältigste Ausführung sich auszeichneten, die Mehrzahl aber an gequälter Originalitätssucht und an ebenso gesuchter Kindlichkeit in der Ausführung kranke.

Die »Instruktionen zum Normallehrplan für österreichische Realschulen in der Mai-, Juni- und Julinummer sind auch bezügl. des Zeichenunterrichts hochinteressant. Schade, dafs es an diesem Platz nicht gegönnt ist, sie eingehender zu besprechen, sie namentlich in Vergleich zu bringen mit unseren deutschen. Auffallen mufs die Hineinziehung des figuralen Zeichnens in die Realschule. Sehr wertvoll sind die Vorschriften für Einrichtung der Zeichensäle und ihrer Subsellien, sowie des Handwerkszeugs für Lehrer und Schüler.

Prof. Wunderlich-Berlin behandelt durch die Juli-, Oktober-, Novembernummern »Das Pflanzenornament des neuzeitlichen Kunstgewerbes und seine Beziehungen zum Zeichenunterricht der allgemein-bildenden Lehranstalten.« Er geifselt mit scharfem Witz die heutige Ornamentierung. »Lange, fadendünne, blattlose Pflanzenstiele ziehen, ohne eine strenge Einteilung der Fläche einzuhalten, über diese in kühnen Windungen hin und finden ihren Abschlufs in schweren Blumen.« Er citiert Lessing, der die linealischen Blätter in ihren bizarren Windungen höchstens mit einem Blutegel oder einem Bacillus vergleichen kann. Ganz vortrefflich, wenn auch in diesem modernsten Blatt sehr überraschend sagt die »Jugend«, dafs die dekorative Kunst von heute sozusagen im Zeichen des bewegten Bandwurms stehe. Und selbst der moderne Dichter Hartleben singt:

»Hat die Zeit die Kraft verloren
Die den Stil erschaffen kann,
Bei den Haaren, bei den Ohren,
Zieht sie krauses Zeug heran.«

Recht hat Wunderlich, nur zu recht, und jeder verständige Zeichenlehrer, der eigenes Zeug genug in sich fühlt, um sich nicht von jeder auch

noch so absurden Modeströmung mitreifsen zu lassen, giebt ihm sicher aus vollster Seele recht, wenn er sich dahin ausspricht: »An dem, was die Vergangenheit schuf, mufs die Jugend gebildet werden, um später mit gereiften Anschauungen sich eigene Wege bahnen zu können.«

Einen der wundesten Punkte für die Zeichenlehrer, der aber auch von grofser Bedeutung für den Zeichenunterricht selbst ist, behandelt in der Oktobernummer u. w. C. Schmids-Bozen Artikel: »Zwei Haupthindernisse der Gleichstellung des Zeichenunterrichts mit den anderen obligaten Lehrfächern an der Mittelschule« (was selbstverständlich auch für Gymnasien und Realschulen die gleiche Gültigkeit hat).

Der 1. Punkt gipfelt darin, dafs die Leistungen im Zeichenunterricht nur vom Zeichenlehrer allein erschöpfend beurteilt werden können. Einmal weil die andern Lehrer nur in seltenen Fällen etwas vom Zeichnen verstehen und zweitens der Zeichenlehrer seine Schüler durch alle Klassen allein zu behandeln hatte und deshalb ihre Leistungen auch allein richtig zu schätzen vermag.

Der 2. Punkt handelt sich darum, dafs manche der Zeichenlehrer, die, sie mit den andern Lehrern auf die gleiche Linie stellenden Prüfungen nicht gemacht haben und deshalb leicht einer gewissen Geringschätzung im Kollegium anheim fallen.

Der Verfasser des Artikels schlägt zur Heilung des II. allerdings empfindlichsten Punktes, vor; was übrigens schon vor Jahren von anderer Seite mit eingehender Begründung empfohlen worden ist: Man möge, etwa im Anschlufs an die Kunstakademie, Einrichtungen für die gründliche Ausbildung von Zeichenlehrern treffen, die sie dann vollständig gleichwertig mit den andern Kollegen mache.

Der Verfasser weist mit Recht darauf hin, wie ein Lehrgegenstand, der bei der Versetzung keine Rolle mitspiele, in den Augen der Schüler von vornherein diskreditiert sei und damit leicht bei Schülern und Lehrern einer gewissen Unlust verfalle.

Zum Schlufs unserer Besprechung sei noch der Jubiläumsrede des Herrn Prof. Pönninger Erwähnung gethan, die interessante Streiflichter auf die Entwickelung des österreichischen Zeichenunterrichtswesens seit des Bestehens des Vereins wirft und erkennen läfst, wie der Verein sich erfreulicherweise zur Vertrauensperson gegenüber den höchsten Behörden aufschwang, was selbstverständlich dem Schulzeichnen der ganzen Monarchie zum Heile gereichen mufste.

Wie die beifolgende Mitgliederliste nachweist, gehören dem Verein eine ganz ansehnliche Zahl von hohen Beamten, namhaften Künstlern, Kunstgelehrten und angesehenen Industriellen an.

Wir scheiden auch von diesem Jahrgang der Zeitschrift in der fast sicheren Hoffnung, dafs sie auch im nächsten Jahr und weiter der ernsten Auffassung ihrer Aufgabe treu bleiben wird.

München-Gern. R. Bauer.

Charles Bally, Les langues classiques sont-elles des langues mortes? Quelques réflexions sur l'enseignement du grec et du latin. Bâle et Genève.

Der Verfasser behandelt nicht etwa, wie der Titel vermuten lassen könnte, den alten Streit über den Wert des humanistischen Unterrichts, sondern die Frage, ob nicht an der unleugbaren Feindschaft gegen denselben die Methode des Unterrichts selbst schuld ist. Bally bejaht diese Frage entschieden und macht dafür besonders zwei Dinge verantwortlich, die »grammatische« Methode, die sich im altsprachlichen Unterricht zu seinem Schaden behauptet habe anstatt wie im neusprachlichen der »induktiven,« »unmittelbaren« Platz zu machen, und zweitens die Art der Lektüre. Dafs die »induktive« Methode vor der grammatischen den Vorzug verdient, wird heute wohl im allgemeinen anerkannt. Leider aber will das nicht viel sagen, da der Begriff »induktiv« so dehnbar und allgemein ist, dafs alles auf die besondere Auffassung ankommt. Was Bally darunter versteht, beweist seine Berufung auf das Lehrbuch der französischen Sprache von Rofsmann und Schmidt, aber mit der Empfehlung dieser Art induktiver Methode für die alten Sprachen wird er wohl weniger Gegenliebe finden. Ich gehe nicht darauf ein, inwieweit bei den modernen Sprachen diese »unmittelbare« Methode die Erwartungen, die man erweckt hat, erfüllt; für die alten Sprachen pafst sie jedenfalls nicht, hier mufs ihre Anwendung an den Schwierigkeiten der Formenlehre scheitern, ich wüfste wenigstens nicht, was alle Bilder und Gesten zur Bewältigung der Deklination und Konjugation helfen sollen. B. empfindet das auch selbst und bemerkt deshalb am Schlufs der darauf bezüglichen Auseinandersetzung kurz, die Formenlehre der alten Sprachen sei allerdings zu »délicate«, um anders als mit Hülfe von Grammatik und Übersetzungsübungen den Schülern beigebracht zu werden; er mufs also selbst, obwohl er kurz vorher gerufen hat »traduction, trahison!« zugeben, dafs es doch nicht ohne Übersetzung geht. Wenn aber durch einen solchen Vorunterricht erst einmal wirklich die Formenlehre bewältigt ist, was soll dann eigentlich noch der Bilder- und Gestenunterricht, der doch gerade bei der Erlernung der Elemente seine Stelle hat? — Überhaupt aber ist die ganze Abneigung Ballys gegen die Übersetzungsübungen unbegründet, leider ist sie auch bei uns sehr verbreitet, und gerade deshalb kann ich ein paar Bemerkungen dazu nicht unterdrücken. Man behauptet auf jener Seite, das Übersetzen sei dem Schüler langweilig und verleide ihm den Unterricht in den alten Sprachen, es sei daher möglichst zu beschränken, mindestens aber, soweit es sich nicht vermeiden lasse, an interessantem Stoff, an zusammenhängenden Stücken und nicht an Einzelsätzen zu üben. Ich bestreite die Richtigkeit dieser Anschauungen entschieden. Wären sie richtig, dann müfsten auch die meisten mathematischen Aufgaben, bei denen doch von einem »stofflich interessanten« Inhalt auch nicht die Rede ist, den Schülern langweilig sein, und dafs das nicht so ist, weifs jeder; die Sache liegt vielmehr so, dafs jede Aufgabe, die mit Schwierigkeiten verbunden ist und deren Lösung mit Energie verlangt wird, die Teilnahme der Schüler erregt. Es ist, um bei unserem Fall zu bleiben, dabei ganz einerlei, ob

Einzelsätze oder zusammenhängende Stücke übersetzt werden. Das Dogma von den alleinseligmachenden zusammenhängenden Stücken ist eine der gröfsten pädagogischen Fabeln, die es giebt, eine Fabel, die bedenklich an die Studierlampe mahnt. (? D. Schr.) Für die Übersetzungen in die Fremdsprache sollte es dazu keines Wortes bedürfen — man braucht nur einmal daran zu denken, dafs die Schüler die wirklich stofflich interessanten Stücke längst gelesen haben, ehe sie in der Schule zum Übersetzen drankommen. Aber auch beim Herübersetzen beruhen die Wirkungen, die man sich von den zusammenhängenden Stücken verspricht, auf Phantasie. Im Gegenteil, oft ist ein Einzelsatz, vorausgesetzt natürlich, dafs er nicht allzu trivial ist, wirkungsvoller als ein längeres Stück, dessen Durchnahme zu lange Zeit kostet, als dafs bei dem Schüler das stoffliche Interesse wachbleiben könnte. Eine Fabel oder eine Erzählung, die dem Schüler gefällt, wenn er sie auf Deutsch in 10 Minuten liest, verliert ihren Reiz für ihn, wenn er dazu im Lateinischen $^3/_4$ Stunden braucht. Und damit komme ich auf den zweiten Punkt, den Bally als Hauptfehler des heutigen klassischen Unterrichts betrachtet, die falsche Auswahl und Behandlung der Lektüre.

Bally meint, der Schüler gehe heute nicht genügend vorbereitet an die alten Schriftsteller heran und könne sie deshalb nur mit zu grofsen Schwierigkeiten und zu langsam bewältigen. »Pendant plusieurs mois il mâchera, bribe après bribe, le même texte; jour après jour, chaque matin, il retrouvera César en Gaule ou les Dix Mille au fond de l' Asie!« Dazu komme erschwerend, dafs auch inhaltlich die Lektüre, mit der begonnen wird, für den Knaben zu hoch und zu schwer sei, Cäsar und Xenophon nicht ausgeschlossen. —

Ich glaube, dafs Bally damit in der That einen wunden Punkt unseres ganzen altsprachlichen Unterrichts berührt, der viel mehr Berücksichtigung verdiente, als er bisher gefunden. Mit der blofsen Betonung der Lektüre ist es nicht gethan, die neuen preufsischen Lehrpläne lassen es wahrlich daran nicht fehlen und haben die Sache trotzdem, gerade durch die Zurückdrängung der Grammatik, eher schlimmer als besser gemacht. Man neigt viel zu sehr dazu zu glauben, dafs die Lektüre eines bedeutenden Schriftstellers an sich das Interesse eines Schülers erwecken müsse, und unterschätzt — unbewufst, auch wenn man die besten Vorsätze hat — die lähmende Wirkung, die die formellen Schwierigkeiten, die man selbst nicht mehr empfindet, auf einen Schüler ausüben. Man müfste einmal eine Statistik aufstellen, wieviele Tertianer ihren Caesar und Xenophon wirklich mit Lust und Interesse zur Sache gelesen haben — ich fürchte, es käme keine grofse Zahl heraus. Ich bekenne, dafs ich selbst nicht dazu gehören würde, ja dafs sogar die Homerlektüre in Sekunda wenigstens so gut wie keinen Eindruck auf mich gemacht hat, und das lag nicht etwa nur am Lehrer, dem man so gern alles in die Schuhe schiebt. Vielmehr ist es doch gar kein Wunder, wenn eine Lektüre, die der Schüler nur löffelweise zu geniefsen bekommt, nicht wie ein erquickender Trank, sondern wie eine bittere Medizin auf ihn wirkt. Verhängnisvoll hat hier auch die geringe Stundenzahl gewirkt, die wegen der gleichzeitigen Lektüre eines Dichters und eines Prosaikers auf jeden einzelnen

kam: eine Homerlektüre, die wöchentlich nicht mehr als über 2 oder selbst 3 Stunden verfügt, bedarf schon eines sehr geschickten Lehrers, um nicht den Reiz für die Schüler zu verlieren. Es ist ja besser damit geworden, und theoretisch bestreitet heute wohl niemand mehr die Richtigkeit des Grundsatzes, dafs immer nur ein Autor in jeder Sprache und dieser möglichst jeden Tag zu lesen ist, leider scheitert nur oft seine Durchführung an praktischen Rücksichten. Aber man kann doch fragen, ob diese immer so zwingend sind, dafs sie sich nicht überwinden liefsen.

Doch nun zu den Vorschlägen von Bally selbst. Er bemängelt wie gesagt einmal die Auswahl der Schriftsteller und verlangt, dafs den Schülern im Anfang leichtere, vor allem inhaltlich leichtere Lektüre vorgelegt werde. In der griechischen Litteratur sei die Auswahl reich, wenn man sich nur nicht engherzig auf die sogenannten klassischen Autoren beschränke, im Lateinischen aber solle man, da die römische Litteratur in der That in jener Beziehung wenig ergiebig sei, getrost zu den Neulateinern, besonders den Werken der Renaissance greifen. Diese Gedanken sind jedenfalls der Erwägung wert und verdienen vor allem, dafs sie einmal praktisch erprobt werden. Wichtiger freilich ist doch die Frage einer besseren Vorbereitung der Lektüre nach der grammatisch-lexikalischen Seite hin, wichtiger und schwieriger. Bally scheint zu glauben, dafs die von ihm empfohlene »unmittelbare« Methode an sich eine bessere Vorbereitung giebt, will sie aber noch besonders dafür in entschieden eigenartiger Weise verwerten. Er geht von dem Gedanken aus, dafs es keineswegs nötig sei, mit den Schülern immer ganze Schriften zu lesen und die Darbietung ausgewählter Stücke durchaus genüge, und denkt sich nun die Lektüre derselben mit jenem unmittelbaren Unterricht so verknüpft, dafs z. B. erst das Bild von dem Frühling mit den Schülern durchgearbeitet wird und wenn ihnen alle dahingehörigen sprachlichen Wendungen geläufig geworden sind, dann ihnen zum Schlufs Stücke aus der antiken Litteratur über den Frühling vorgelegt werden. Ich halte mit Einwendungen, die sich von selbst ergeben, zurück. Anregend sind auch hier seine Ausführungen geschrieben, und darin liegt überhaupt der wesentliche Vorzug der ganzen Schrift. Erschöpfend oder systematisch durchgearbeitet ist sie weder nach der positiven noch nach der negativen Seite hin, aber das beansprucht sie auch gar nicht, sie will vielmehr, wie Bally ausdrücklich betont, ein Essai sein, der die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf gewisse Fragen hinlenken und zu ihrer Beantwortung anregen möchte. Und diesen Zweck erfüllt die Schrift vollkommen.

Frankfurt a. M. Ludwig Ziehen.

Hans Boesch, Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Mit 149 Abbild. und Beilagen nach den Originalen aus dem 15.—18. Jahrh. Monographieen zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Georg Steinhausen. Bd. 5. Leipzig, Verl. v. Eugen Diederichs, 1900, 132 S. Gr. 8⁰. 5 M. (Liebhaberausg. 8 M.)

Ebenso wie die früher erschienenen anderen Teile der Steinhausenschen Sammlung vom Standpunkt der jeweils in Betracht kommenden Fachwissen-

schaft aus mit Freude begrüfst worden sind, darf auch der vorliegende als eine willkommene Bereicherung unserer erziehungsgeschichtlichen Litteratur bezeichnet werden; zu einer m. E. sehr wünschenswerten künftigen „Illustrierten Geschichte des Erziehungswesens" stellt Boeschs Buch mit seinem sorgfältig ausgewählten Abbildungsmaterial einen sehr brauchbaren und wichtigen Baustein dar. Der Verfasser läfst Freud und Leid der Kinder von ihrer Geburt bis zu ihrem Eintritt ins Leben oder ihrem frühen Tode in Wort und Bild vor uns erscheinen und bringt uns allenthalben den „Fortschritt der Kultur" zum Bewufstsein, „der leider mit manchem schönen alten Brauch aufräumte", andrerseits aber auch „den Kindern das Dasein erleichtert, ihnen manche schwere Prüfung erspart hat und ihnen Vorteile gewährt, welche man vordem kaum ahnen konnte" (S. 131). Wenn Boesch mit Recht, dem Plane des Unternehmens entsprechend, innerhalb des deutschen Kulturkreises geblieben ist, so werden Leser des Buches, die sowohl die Behandlung des Stoffes durch den Verfasser wie auch die Verteilung allgemeingiltiger und eigenartiger Elemente im deutschen Kinderleben selbst genauer erfassen wollen, gut thun, eine Paralleldarstellung griechischen Kinderlebens etwa bei Iwan Müller (Handbuch der Klassischen Altertumswissenschaft Band IV Abt. 2) oder in einem der von ihm citierten Quellenwerke nachzulesen; die umsichtig und mit sichtlicher Liebe zu dem Stoff von Boesch zusammengetragenen kulturgeschichtlichen Materialien werden durch den Vergleich noch mehr in ihrem Werte hervortreten. Für das Schulleben wäre neben den Stichen von Mettenleiter die Wiedergabe eines der beiden schönen Dorfschulbilder Ostades im Louvre sehr am Platze gewesen, aber hoffentlich wird dies Material uns in einem weiteren Bande der Sammlung begegnen, der den Lehrer in der deutschen Vergangenheit auf allen verschiedenen Schulstufen behandelt und uns Gelegenheit geben wird, noch einmal auf Steinhausens schönes, vom Verleger so trefflich ausgestattetes Unternehmen zurückzukommen.

Frankfurt a/Main — Julius Ziehen

Dr. Ernst Schultze, Die Volksbildung im alten und im neuen Jahrhundert. Eine ernsthafte Betrachtung. Stettin, Dannenberg & Co., 1900.

Der Vortrag, den der Verfasser einem weiteren Kreise bietet, ist eine begeisterte Lobrede auf die Notwendigkeit und den Segen einer gediegenen Volksbildung und ein Weckruf für die Deutschen, nicht auszuruhen auf den Früchten des Erreichten, sondern im Wetteifer mit anderen Nationen, die gewaltige Anstrengungen zur Hebung der Volksbildung machen, rüstig voranzuschreiten und die noch vorhandenen Lücken auszufüllen. Dabei wäre wohl auch hinzuweisen gewesen auf die Notwendigkeit einer verbesserten Lehrerbildung. Denn es ist ohne weiteres klar, dafs, je höher die Volksbildung steigt, um so mehr mufs die Lehrerbildung gefördert werden, sowohl die Ausbildung wie die Fortbildung des Lehrerstandes. Hierauf möge der Verfasser, der ein warmes Herz, eindringendes Verständnis und tiefgehendes Interesse für die Fragen der Volksbildung besitzt, sein Augenmerk richten. Er hat der Sache der Volksbildung schon durch ver-

schiedene Schriften, die zugleich Zeugnis davon geben, dafs er auch aufserdeutsche Verhältnisse eifrig verfolgt, wertvolle Dienste geleistet. Wir nennen hier: »Volksbildung und Volkswohlstand«; »Volksbildung und Kneipenleben«; »Freie öffentliche Bibliotheken« (Volksbibliotheken und Lesehallen) Stettin, Dannenberg & Co. Es steht wohl zu erwarten, dafs er seine jugendliche, frische Kraft auch weiterhin in den Dienst der guten Sache stellen werde!

Jena W. Rein

Der Zerstörungsgeist der staatlichen Volksschule. Mainz, Franz Kirchheim, 1897. Kl. 8°. VII, 231 S. Pr. 2 M.

Die vorliegende Schrift bildet vielleicht das schwerste Geschütz, welches die allezeit streitbare Gefolgschaft des Klerikalismus gegen die unter staatlicher Oberleitung stehende Unterweisung der breiteren Volksmasse oder vielmehr gegen die Volksschule als aufserkirchliche, selbständige Institution bisher ins Feld geführt hat. Das Büchlein ist gewandt geschrieben, freilich mit stark rhetorischem Aufputz. Der ungenannte Verfasser, der das Imprimatur des bischöflichen Ordinariats Mainz erhalten hat, offenbart sich als eine überaus rücksichtslose, tyrannische Natur. Für ihn giebt es kein non liquet, kein Vielleicht, sondern nur ein Entweder-Oder. »Entweder christlich, oder atheistisch«, lautet sein von merkwürdiger Halbbildung zeugender Schlachtruf. Natürlich gehören zur »atheistischen« Gesellschaft auch alle, die sich Christen zu nennen erdreisten, aber nicht römisch-katholisch sind. Vorerst sucht man die orthodoxen Protestanten zu ködern: »Diese Schrift wendet sich an alle gläubigen Christen ohne Unterschied der Konfession in der Absicht, die einen in diesen Grundsätzen zu bestärken, die andern zum ernsten Nachdenken über dieselben zu veranlassen, alle zum einträchtigen Vorgehen gegen den unchristlichen und revolutionären Geist, welcher in der modernen Volksschule gepflegt und grofsgezogen wird, aufzumuntern. Aus diesem Grunde ist alles sorgfältig vermieden worden, was bei der einen oder anderen der beiden grofsen christlichen Konfessionen Anstofs erregen könnte.« Hätte man aber mit Hilfe des Protestantismus seine Ziele erreicht, dann hätten ohne Zweifel auch die gläubigen Protestanten Gelegenheit, Beweise einer ganz bestimmten Art von »Nächstenliebe« zu erfahren. Was die Beweisführung des Verfassers betrifft, so finden wir hier die von Katholikenversammlungen und dergl. her sattsam bekannten Gedankengänge wieder. Er gründet das Recht der Kirche, christliche, konfessionelle Volksschulen zu gründen, einzig und allein auf den Taufbefehl Christi: »Gemäfs der souveränen Anordnung Christi ist das christlich-religiöse Erziehungswesen eigenstes Rechtsgebiet Seiner bis zum Ende der Welt fortlebenden Apostel, d. h. der kirchlichen Autorität.« (S. 88); »Die Kirche ist nach göttlicher Anordnung die erstberechtigte Schulbehörde in der christlichen Gesellschaft« (S. 89). »Wenn nun der moderne Staat dieses göttliche Recht der Kirche auf die Schule antastet und dasselbe für sich in Anspruch nimmt, so macht er sich einer revolutionären Auflehnung gegen das Kronrecht der Gottheit

Christi schuldig; sein Vorgehen ist Felonie und Usurpation im eigentlichsten und schlimmsten Sinne des Wortes« (S. 94). »Legaler Kinderraub« wird es sogar genannt, dafs der moderne Staat durch den Schulzwang die Kinder zum Besuch der Volksschule verpflichtet: »Kinderraub ist ein Verbrechen, welches den tiefsten sittlichen Abscheu erweckt, nicht nur, weil der Kinderräuber sich am Liebsten vergreift, was Eltern besitzen, sondern auch, weil er eine rohe Rechtsvergewaltigung an einem wehrlosen Kinde verübt. Unsäglich roher aber und unsittlicher ist jener Kinderraub, welcher tagaus, tagein in der modernen staatlichen Zwangsvolksschule ausgeführt wird. Christliche Kinder werden gegen den Willen ihrer Eltern in Schulen hineingezwungen, welche nach der religiösen Gewissensüberzeugung der Eltern die christliche Erziehung vereiteln und das ewige Heil der unsterblichen Kinderseelen gefährden. Jahrelang werden die christlichen Kinder gegen den ausdrücklichen Willen ihrer Eltern in diesen Schulen gewaltsam zurückgehalten. Und das Empörendste an diesem staatlichen Kinderraube ist, dafs er »im Namen des Gesetzes«, also »legal« betrieben wird. Unter der Larve des »Rechtsschutzes«, der »dem Kinde sein Recht auf Erziehung und Unterricht sichern« soll, wird das wehrlose Kind durch rohe Gewalt in seinem unverletzlichen Rechte auf eine christliche Erziehung gekränkt, und das heilige Recht der Eltern, welches diese von Gott selbst erhalten haben, zertreten; unter der Larve des »Staatsrechts«, welches »von keiner Seite verkümmert werden darf«, wird das göttliche Recht der Kirche auf die christliche Erziehung der ihr gehörenden Kinder durch rohe Gewalt beiseite geschoben. Das ist der legale Kinderraub im liberalen modernen Staate« (S. 143 f.).

Dafs der Verfasser auch das Märchen auftischt, die moderne Schule stehe im Bunde mit der Sozialdemokratie, darf uns nach dem Vorausgegangenen nicht wundernehmen. An Verleumdungen war man ja nie verlegen, wenn es galt, den Kampf gegen Volksaufklärung und Volksbildung aufzunehmen. Und gerade darauf zielt auch die vorliegende Schrift ab, wenn sie die Vorteile der »Kirchschule« in einer für die Gläubigen fafslichen Weise hinzustellen sich bemüht: »Die weise Beschränkung des Lehrstoffs, deren sich die christliche Volksschule grundsätzlich befleifsigt, bewirkt, dafs die für die elementare Ausbildung der Kinder notwendige Schulzeit nicht über Gebühr ausgedehnt wird. Auf diese Weise bleiben die Kinder leiblich und geistig frisch und gesund« (S. 40). Der demagogische Charakter der Schrift tritt besonders deutlich im Schlufswort hervor, aus dem nur der eine Passus angeführt sei: »Die christlichen Eltern stellen diese Forderungen mit dem festen und entschiedenen Entschlusse, nicht zu ruhen, bis denselben volle gesetzliche Genüge geleistet ist; und nötigenfalls eher einem unchristlichen Schulgesetze **den Gehorsam rund zu verweigern**, als die Seelen ihrer Kinder an eine unchristliche Volksschule zu verraten« (S. 230).

Mit Recht urteilte s. Z. eine unserer führenden Zeitungen: »Diese Schrift über den Zerstörungsgeist der staatlichen Volksschule zeigt wieder

einmal recht deutlich, wie unvereinbar Ultramontanismus und modernes Staatsleben sind. Die Schrift steht auf dem Boden des Syllabus und sagt insofern nichts Neues. Sie hat aber den Wert eines Warners, wie ähnliche Kundgebungen, und ist darum nicht ohne Belang, weil sie, wie wir glauben, schon nach den obigen Anführungen, die Überzeugung zu stärken angethan ist, dafs den die gesamte moderne Kultur bedrohenden Ansprüchen des Ultramontanismus gegenüber nur eine Methode verfängt: der Kampf.« Leider giebt es auf der Seite der Kulturfreunde der Gleichgültigen und Kurzsichtigen so viele. Wer in diesen Dingen nicht klar sieht, studiere die das Bildungswesen betreffenden Bände der »Verwaltungslehre« von Lorenz von Stein. Aus historischen Erwägungen heraus entwickelte dieser geniale Forscher den Satz: »Es giebt keine Bildung und kein Bildungswesen mehr ohne den Staat und keinen Staat ohne sein Bildungswesen und seine Bildung« (III, 1, S. 6). Ein solcher Ausspruch verdient in unseren Tagen allen, die in Schulfragen mitzureden haben, auf die Seele gebunden zu werden.

ꞓ.

Schriften des General-Feldmarschalls Grafen Helmuth von Moltke. Volksausgabe. 3 Bände. 292, 277 und 279 S. Berlin, Mittler, 1900. Preis des 1. u. 2. Bandes je 3,50 M, geb. 4,25 M; des 3. Bandes 3 M, geb. 3,60 M; aller 3 Bände 10 M, geb. 12 M.

Die gesammelten Schriften und Denkwürdigkeiten Moltkes umfassen vollständig 8 Bände und kosten geh. 49 M, geb. 61,75 M. Es ist sehr dankenswert, dafs die Verlagsbuchhandlung die bei aller Vorzüglichkeit der Ausstattung so billige Volksausgabe veranstaltet hat. Der 1. Band beginnt mit einem vom Generalmajor v. Schmidt schlicht und mit Liebe gezeichneten Charakterbilde Moltkes (S. 1—93). Es schliefst mit seiner Würdigung als Vorbild und Erzieher. Der 1. und 2. Band enthalten eine Auswahl der Briefe Moltkes an seinen Vater, die Mutter, die Braut, die Gattin, die Geschwister und andere Verwandte und ihm nahestehende Personen. Es ist aus den Briefen der schlichte und doch hoheitsvolle Charakter des grofsen Schlachtendenkers, seine Gemütstiefe, die zärtliche Kindes- und Gattenliebe, die strenge Wahrhaftigkeit seines Wesens, der ganze Umkreis seiner Anschauungen klar ersichtlich. Wir verfolgen mit herzlicher Anteilnahme sein Werden und Wachsen. Der 3. Band bietet die Geschichte des deutsch-französischen Krieges. Dafs hier in strategischer Hinsicht das Vorzüglichste geboten wird, ist bei Moltke selbstverständlich. Die Darstellung ist durchaus populär. Wie die Briefbände mit Bildnissen Moltkes und seiner Braut etc. geschmückt sind, so ist der Kriegsband mit 12 Planskizzen, einer Übersichtskarte, Moltkes Bildnis, 3 Tafeln mit Bildern der Heerführer und einer Wiedergabe von Moltkes Handschrift versehen. Diese Ausgabe ist für Schule und Haus, für die Jugend und das Volk aufs wärmste zu empfehlen.

Nakel a. d. Netze Ad. Rude

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 117, I.

Inhalt. Wilhelm Koppelmann, Ein neuer Weg zur Begründung der Kantischen Ethik und der formalistischen Ethik. — Erich Adickes (Kiel), Ethische Prinzipienfragen (Schlufs). — M. Wentscher, Der psycho-physische Parallelismus in der Gegenwart (Schlufs). — Karl Vorländer, Kants Briefwechsel bis 1788. — James Lindsay, Die Entwicklung der Ethik, übersetzt von Ludwig Busse. — Rezensionen.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. VI, 4.

Inhalt. XII. Julius Bergmann, Die Grundsätze des reinen Verstandes. XIII. Hans Kleinpeter, Zur Formulierung des Trägheitsgesetzes. XIV. Max Dessoir, Beiträge zur Ästhetik. IV. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen der Philosophie: V. Ferdinand Tönnies, Jahresbericht über Erscheinungen aus den Jahren 1897 und 1898 (Erster Artikel.) VI. B. Bosanquet, Systematic Philosophy in the United Kingdom in 1899. — Bibliographie der gesamten philosophischen Litteratur (1899). — Alphabetisches Namenregister zur Bibliographie.

Vaihingers Kantstudien. V, 3.

Inhalt. F. Heman, Kant und Spinoza. 1. Kant über die mathematische Methode Spinozas (S. 275). 2. Kants Verhalten im Jacobi-Mendelssohnschen Streit (S. 281). 3. Kant gegenüber den Anschuldigungen wegen Spinozismus (S. 285). 4. Kants Polemik gegen Spinoza und Spinozismus (S. 290). 5. Spinoza in Kants Vorlesungen über Metaphysik (S. 307). 6. Spinozas Pantheismus und Kants Theismus (S. 319). 7. Nachtrag. Über die Schrift von J. Schultess, Der Pantheismus Kants. 1900 (S. 336). — E. Adickes, Kant contra Haeckel. Erkenntnistheorie gegen naturwissenschaftlichen Dogmatismus. — Ultramontane Stimmen über Kant. Papst Leo XIII. La Civiltà Cattolica. Straub. Heinrich. Didio. Lehmen. Gutberlet. Gietmann-Sörensen. Schanz. v. Nostiz-Rieneck (3). Cathrein.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 13. Jahrgang, 4. Heft.

Inhalt. I. Abhandlungen: 1. C. Gutberlet, Theologie und Kausalität. 2. J. Baur, Die aktuell unendliche Zahl in der Philosophie und in der Natur (Fortsetzung). 3. E. Rolfes, Neue Untersuchung über die platonischen Ideen. — II. Rezensionen und Referate.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XV, 2.

Inhalt. I. Dr. Michael Gloßner, Kanonikus in München, Ist Sein gleich Thun? Ist Sein durch Thun? II. P. Josephus a Leonissa O. Min. Cap. in Königshofen (Bayern), Des Areopagiten Lehre vom

Übel beleuchtet vom Aquinaten. III. Dr. Ernst Commer, Die Beziehungen der hl. Eucharistie zur Kirche und ihrem Priestertum. IV. Dr. M. Glofsner, Kanonikus, Die Tübinger katholisch-theologische Schule vom spekulativen Standpunkt kritisch beleuchtet. I. Drey, der Apologet. V. Lic. Casimir von Miaskowski, Domvikar in Posen, Erasmiana. Beiträge zur Korrespondenz des Erasmus von Rotterdam mit Polen. (Forts. von Bd. XIV, 331. XV, 105. VI. P. Josephus a Leonissa O Min. Cap., St. Thomas über die Heiligung der Gottesmutter. (Vgl. Bd. X, 45. 195. XI, 57, 167. XII, 54. XIV, 341.) VII. Litterarische Besprechungen.

Die Kinderfehler, **Zeitschrift für Kinderforschung**. Von Koch, Ufer, Zimmer, Trüper. V, 6.

Inhalt. A. Abhandlungen: Paul Riemann, Beeinflussung des Seelenlebens durch Taubheit. — B. Mitteilungen: Alwin Schenk, Zur Fürsorge für die Geistesschwachen in Holland, Belgien, Frankreich und Luxemburg. Über die Ursachen der Minderbegabung von Schulkindern. Über die Fürsorge für die Geistig-Minderwertigen im Herzogtum Braunschweig. Über die ärztliche Bedeutung der Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. O. Schmitt, Die Taubstummenanstalten des deutschen Reiches im Jahre 1900. Gewerblich beschäftigte Kinder in Deutschland. Über den gegenwärtigen Stand der Lombrososchen Lehre vom anthropologischen Typus des geborenen Verbrechers. Aufruf zur Errichtung eines Dörpfeld-Denkmals. Ufer, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. — C. Zur Litteratur: O. Danger, Helene Keller, Souvenir. Fr. Frenzel, J. Huschens, Die gewöhnlichsten Sprachstörungen. J. Trüper, Koch, Die Vermehrung des Lebens.

Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout, With The Co-Operation of Dr. E. Cairrd, Professor Ward and Professor E. B. Titchener. New. Series. Nr. 36. October, 1900.

Contents. I. W. Caldwell, Pragmatism. II. F. C. Schiller, On the Conception of 'ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΑΚΙΝΗΣΙΑΣ. III. W. R. B. Gibson, The Principle of Least Action as a Psychological Principle. IV. R. R. Marett, The Normal Self: a Suggested Formula for Evolutionary Ethics. V. Y. Hirn. The Psychological and Sociological Study of Art. VI. Discussions: Dr. S. Tolver Preston, Some Physical Conclusions in Respect to Space. VII. Critical Notices: R. P. Hardie, John Burnet, The Ethics of Aristotle. W. H. Fairbrother. VIII. New Books. IX. Philosophical Periodicals. X. Notes and News: Death of Prof. Sidgwick; Chair of Mental Philosophy at Cambridge; Proposed Psychological Institute.

Revue de Métaphysique et de Morale. Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon. 8. Année, Nr. 6. Novembre 1900.

Sommaire. É. Boutroux, La philosophie de Félix Ravaisson. W.-N. Kozlowski, Les propositions fondamentales de la science moderne à l'aube de la philosophie grecque. Ch. Riquier, De la distinction entre les sciences déductives et les sciences expérimentales. E. Chartier, Le problème de la perception. — Études Critiques: G. Cantecor. Introduction à la vie de l'esprit, par M. L. Braunschweig. — Les Congrès: Dick May, Le Congrès international del'Enseignement des sciences sociales. N. Vaschide, Le IV. Congrès international de Psychologie. A. Darlu, Le Congrès d'Éducation sociale. — Tables des Matières, Table des auteurs. Table des articles. Table des suppléments. — Supplément: Livres nouveaux. Revues et Périodiques. — La philosophie dans les Universités (1900—1901).

Archiv für Geschichte der Philosophie. (Ludwig Stein). Berlin 1900. Georg Reimer, XIII. Band, 4. Heft.

Dilthey, Der entwicklungsgeschichtliche Pantheismus. Bollert, Materie in Kants Ethik. Zahlfleisch, Auffassung und Beurteilung der aristotelischen Metaphysik. Lorenz, Ein Beitrag zur Lebensgeschichte

G. Berkeleys. Thouverez, La famille Descartes. — Jahresberichte von Pringle-Pattison und Irons und Zeller.

International Journal of Ethics (Burns Weston). Philadelphia 1900. Vol. X, No. 4, July 1900:

Marks, The Treatment of Subject Races. Freemantle, Liberty and Government. Mackenzie, The Source of Moral Obligation. Everett, The Relation of Ethics to Religion. Davies. The New Psychology and the Moral Training of Children. Jastrow, The First International Congress of History of Religions. — Diskussions. — Book Reviews.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Herausgegeben von Ludwig Keller. Berlin 1900. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). Band 9, Heft 5 und 6. Mai-Juni 1900:

Romundt, Kants schiedsrichterliche Stellung zwischen Plato und Epikur. Wilke, Erziehung zur Selbsterziehung. Heubaum, J. J. Becher. Keller, Über die Anfänge der Reformation in Zwickau. — Kleinere Mitteilungen. — Besprechungen und Anzeigen. — Nachrichten und Bemerkungen.

The Monist. A quarterly Magazine. Editor: Dr. Paul Carus. Chicago 1900. The Open Court Publishing Co. Vol. 10, No. 4. July 1900:

Garbe, On the Voluntary Trance of Indian Fakirs. Weber, Saint Paul and Apostolic Succession. Leuba, The Personifying Passion in Youth with Remarks upon the Sex and Gender Problem. McCormack, On the Nature of Scientific Law and Scientific Explanation. Carus, The Personality of Jesus and His Historical Relation to Christianity. Literary Correspondance. — Criticismus and Discussions. — Book Reviews.

The Philosophical Review (Schurman, Creighton, Seth). Macmillan Company. New-York. Vol. IX, 5 (No. 53). September 1900:

Dewey, Some stages of logical thought. Calkins, Psychology as science of selves. Davies, The concept of change. — Reviews of books: O. Pfleiderer, Eleutheropulos, Sigwart-Festschrift u. a. — Summaries of articles: Steffens u. a. — New books: Maier, Wahle, Stein, Bon, J. Müller, Pasmanik, Volkmann, Schellwien u. a. — Notes.

The Psychological Review. Edited by J. McKeen Cattell, Columbia University, and J. Mark Baldwin, Princeton University. The Macmillan Company, New-York and London. Vol. VII, No. 5. September 1900:

Studies from the Psychological Laboratory of the University of California. Dodge, Visual Perception during Eye Movement. Thorndike, Mental Fatigue. Bergström, A. Type of Pendulum Chronoscope. — Disoussions and Reports. — Psychological Literature. — New Books. — Notes.

Revue de l'Université de Bruxelles. Red. p. P. de Reul et M. Sand. Bruxelles 1900. Jean Viselé. 5. année, No. 10. Juillet 1900:

Vauthier, Les parties politiques. Heger, Plus de Liberté dans l'Enseignement. Des Marez, Les Luttes sociales en Flandre au Moyen Age (fin.). Bibliographie. — Chronique universitaire. — Table des matières.

Revue Néo-Scolastique. Publiée par la Société Philosophique de Louvain (Mercier). 7. année, No. 3. Août 1900:

Halleux, L'hypothèse évolutionniste en morale. Thiéry, Le Tonal de la parole. Mercier, Le bilan philosophique du XIX. siècle. — Mélanges et Documents. — Comptes rendus. Revue des Revues.

Revue philosophique de la France et de l'Etranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris 1900. Félix Alcan. No. 9. September 1900:

Dugas et Riquier, Le pari de Pascal. R. de la Grasserie, L'individualisme religieux. Baron Mourre, Les causes psychologiques da l'aboulie. — Analyses et comptes rendus (Marcus, Elsenhans, Eleu-

theropulos, Dutoit, Horneffer, Schellwien u. a.).

Rivista di Filosofia. Pedagogia e Scienze affini. Periodico mensile. Direttori Prof. Giovanni Marchesini, Dott. Enea Zamorani. Zamorani e Albertazzi. Bologna 1900. Anno I, vol. II, No. 6–7. Giugno-Luglio 1900:

Ardigò, Il noumeno di E. Kant. — De la Grasserie, Du rôle auxiliaire et suppletif de la pensée pure dans le langage. D'Alfonso, Il Re Lear. Gentile, Discussioni pedagogiche. Poloni: l'insegnamento della morale nelle scuole normali. — Rassegne.

Rivista Filosofica in continuazione della Rivista Italiana di Filosofia fondata da Luigi Ferri (Cantoni e Juvalta). Anno II, vol. III. Fasc. III. Maggio-Giugno, Pavia 1900:

Mariano, R., Beligione e religioni. Romano, Gli studi storici. Jaja, L'enigma della coscienza. Bobba, Alcune opere relative alla Filosofia die Aristotele. — Rassegna Bibliografica. — Notizie etc.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Pathologie. Herausgegeben von Ferdinand Kemsies. Berlin 1900. Hermann Walther. II. Jahrg., Heft 3:

Pappenheim, Kinderzeichnung im Anschauungsunterricht. Heller, Über Schwankungen der Sinnesschärfe Schwachsinniger. Huther, Die psychologischen Grundprinzipien der Pädagogik. II. Gaupp, Die Entwicklung der Psychiatrie im 19. Jahrhundert. Zimmer, Drei ungedruckte Briefe von J. F. Herbart. — Sitzungsberichte. — Berichte und Besprechungen. — Mitteilungen. — Bibliotheca pädopsychologica.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. (H. Ebbinghaus und A. König). Leipzig 1900. Johann Ambrosius Barth. Band XXIV, Heft 1 u. 2:

Schumann, Beiträge zur Analyse der Gesichtswahrnehmungen. II. Meinong, Abstrahieren und Vergleichen. Heilbronner, Weiterer Beitrag zur Kenntnis der Beziehungen zwischen Aphasie und Geisteskrankheit. Cornelius, Zur Theorie der Abstraktion. G. E. Müller, Über die Vergleichung gehobener Gewichte. — Besprechung. — Litteraturbericht.

Bölcseleti folyoirat-Janos. III.

Tartalom: I. Értekezések. Dr. Stuckner János, Az életelv egysége az emberben. Dr. Vass Albert, Az értelmi ismeret tényezöi, aquinôi sz. Tamás tana szerint. Dr. Bihari Immánuel, Aristoteles felfogása az emberi lélek keletkezéréröl és halhatatlanságáról. Dr. Acsay Antal, A tiszta vallásosság eredménye. Kozáry Gyula, A tudományok osztályozása és a bölcselettudomány.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Adickes

In Vaihingers Kantstudien V, 340 unter dem Titel Kant contra Haeckel setzt E. Adickes sehr ausführlich auseinander,[1]) was jetzt Gemeingut der Erkenntnis ist, dafs uns nur unsere inneren eigenen geistigen Zustände gegeben sind und gegeben sein können. Dann erhebt er die Frage nach der Aufsenwelt, ob eine solche als Ursache unserer inneren Zustände anzunehmen sei oder nicht. Er antwortet S. 367: Erscheinung setzt etwas voraus, was erscheint, ein Ding-an-sich: darin bin ich mit Kant einverstanden. Das Ding-an-sich ist räumlich und zeitlich bestimmt; Raum, Zeit und Bewegung sind also nicht nur unsere Vorstellungsweisen, sondern haben auch transcendente Giltigkeit: darin weiche ich von Kant ab und nähere mich dem naturwissenschaftlichen Realismus.« Nun fragt man, warum weicht Verfasser hier von Kant ab und schreibt dem Dinge-an-sich nicht nur Kausalität zu, denn ohne diese könnte es die Erscheinung nämlich unsere Empfindung nicht bewirken, sondern auch Raum, Zeit und Bewegung? Darauf antwortet er S. 374. »Das ist meine Ansicht, die ich nie beweisen werden kann, die für mich aber deshalb den höchsten Grad von Wahrscheinlichkeit besitzt, weil das so enstandene Weltbild mir weniger Schwierigkeiten zu bieten scheint, als die andern. Jede Behauptung über die Dinge-an-sich bleibt innerhalb des Gebietes blofser Hypothesen: denn jede gründet sich auf einen Rück-

---

[1]) Die Abhandlung ist besonders herausgegeben in sehr erweitertem Umfange: Kant contra Haeckel, Erkenntnistheorie gegen naturwissenschaftlichen Dogmatismus. Von E. Adickes, Prof. d. Philos. an der Universität Kiel. Berlin, Reuther & Reichard, 1901. 129 S.

schlufs von der Wirkung (den Empfindungen) auf ihre unbekannte Ursache. Derartige Ursachen sind viele denkbar. Fichtes und Berkeleys Ansichten, die das extramentale Dasein der unbelebten Natur überhaupt leugneten, sind nicht streng widerlegbar.«

Gewifs ist alles, was über die Dinge-an-sich erschlossen wird, nur Hypothese insofern, als sie selbst niemals Gegenstand der Wahrnehmung werden können. Aber unter diesen Hypothesen ist, wie eben gesagt wurde, eine wahrscheinlicher als die andere. Und es ist doch für unsere Erkenntnis nichts Kleines, wenn man über unbekannte Dinge eine wahrscheinliche und zwar eine »im höchsten Grade wahrscheinliche« Hypothese aufstellen kann. Woran erkennt man nun hier den Grad der Wahrscheinlichkeit? Welche Hypothese ist hinsichtlich der Dinge-an-sich, als den Ursachen der Erscheinung, möglich, wahrscheinlich und welche ist unmöglich, oder doch unwahrscheinlich?

Darauf lautet die Antwort, wie sie auch nicht anders lauten kann: die Hypothese ist aufgestellt, um unser Weltbild zu erklären, um Ursachen für das zu denken (vielleicht auch nur zu erdenken) was uns allein direkt gegeben ist: für unsere Bewufstseinswelt.« 375.

Also je besser eine Hypothese das Gegebene erklärt, um so wahrscheinlicher ist sie. Nun würde man noch zu fragen haben: wann darf man sagen, eine Hypothese erklärt etwas? Hieraul antwortet Adickes mit Hertz: eine Hypothese mufs »zulässig, richtig und zweckmäfsig sein.« 379.

Hier stehen wir mitten in der Metaphysik Herbarts drin, denn dieselbe will ja weiter nichts, als das Gegebene, nämlich unsere Vorstellung der Welt, erklären. Alle ihre Aufstellungen sind nur gemacht, um eine zulässige (widerspruchsfreie) richtige und zweckmäfsige Hypothese zu finden über die Dinge-an-sich als die Ursachen der Erscheinung.

Könnte man nun eine Hypothese finden, die »einzig-möglich« wäre, so würde diese nicht blofs den höchsten Grad von Wahrscheinlichkeit haben, sondern sie würde Gewifsheit bieten, wenn sie natürlich auch nicht der Wahrnehmung gleich käme.

Aber so weit geht der Verfasser nicht, er glaubt nicht, dafs es eine »einzig mögliche« Hypothese giebt, dann sagt er: »andere haben andere aufgestellt.« 375. Allein das ist doch kein Grund. Es wird vieles aufgestellt, es werden viele Hypothesen gemacht, es mufs doch geprüft werden, erstens ob die Hypothese zulässig also widerspruchsfrei ist und zweitens ob sie wirklich die betreffende Erscheinung erklärt (zweckmäfsig). Hier werden schon von vornherein manche wirklich gemachte, Hunderte von Jahren angenommene Hypothesen

abgewiesen als in sich widersprechend z. B. vom Stein der Weisen, der die einfache Natur der Stoffe verwandeln, Blei in Gold überführen sollte. Andere Hypothesen sind sehr wohl möglich, aber sie genügen nicht allen Erscheinungen, zu deren Erklärung sie angenommen wurden, z. B. als die Emission des Lichts infolge der Interferenzerscheinungen durch die Undulationstheorie ersetzt wurde.

Wenn also weiter nichts gesagt wird dafür, dafs eine Hypothese möglich sei, als dies: sie ist thatsächlich aufgestellt, und zwar von scharfsinnigen Männern aufgestellt, ist lange und von vielen angenommen, damit ist nichts gesagt, selbst wenn die Hypothese einen Teil der Erscheinungen erklären würde.

Nun meint der Verfasser: Der absolute Idealismus Fichtes und Berkeleys oder der Solipsismus ist denkbar und unwiderlegbar. Verfasser hält es also für denkbar, für zulässig oder für widerspruchsfrei, anzunehmen, dafs unser Ich die ganze Mannigfaltigkeit der Erscheinungswelt rein aus sich erzeugt. Mit anderen Worten, dafs etwas geschieht ohne Ursache, dafs unter den gleichen Umständen ganz verschiedenes geschieht, wenn nämlich das Ich seinen ganzen Inhalt rein aus sich erzeugte.

Wer dies für denkbar, für unwiderlegbar hält, hat gar keinen Mafsstab für gröfsere oder geringere Wahrscheinlichkeit einer Hypothese. Nach dem absoluten oder ursachlosen Werden ist alles ganz gleich möglich, hier giebt es keine Grade des leichter oder schwerer Erklärlichen. Es ist alles gleich erklärlich oder vielmehr gleich unerklärlich. Mit Abweisung der Ursache ist jede Erklärung, die ja stets auf Ursachen und Begründung ausgeht, als überflüssig abgewiesen.

Mag nun Adickes das absolute Werden und damit den Solipsismus für möglich halten, jedenfalls bleibt er selbst nicht dabei stehen. Freilich meint er: für den Solipsismus giebt es nur eine Widerlegung: man sperrt den Solipsisten ins Tollhaus. 358. Jedenfalls eine eigene Widerlegung für eine vom Verfasser philosophisch für möglich erklärte Ansicht, ja man kann sagen, für eine Ansicht, die für den reinen Empiristen und für den Anhänger des absoluten Werdens die einzig konsequente ist.

Adickes geht darüber hinaus, er nimmt an, dafs es kein Werden ohne Ursache giebt, sondern dafs unsere Empfindungen die Wirkung der Dinge-an-sich sind; dafs also diese für sich ganz unabhängig von uns bestehen, ferner, dafs sie ganz abgesehen von uns so sind, dafs unsere Empfindungen und deren Formen aus ihnen erklärt werden können, »dafs unsere räumliche Welt die Rekonstruktion einer extramentalen Welt ist, keine völlige Neuschöpfung«, oder mit Herbarts

Worten: wir würden die Welt nicht räumlich geordnet vorstellen, wenn sie nicht räumlich irgendwie geordnet wäre.

Aber Verfasser geht noch über HERBART hinaus, ist realistischer als dieser, wenn er erklärt: »dafs Undurchdringlichkeit, Räumlichkeit, Bewegung den Dingen-an-sich zukommen, ist mir wahrscheinlich.« 382. Wenn man erkannt hat, dafs Farbe, Klang, Geruch, Geschmack den Dingen-an-sich nicht zukommen, sondern nur als deren Wirkungen auf unsere Sinne empfunden werden, so sieht man nicht ein, warum der Tastsinn eine Ausnahme machen soll. Undurchdringlichkeit legen wir den Dingen bei nur auf Grund unserer Sinne, nämlich des Tastsinnes. Es ist also konsequent, wenn HERBART und viele andere auch die Undurchdringlichkeit und die räumliche Ausdehnung nicht den Dingen-an-sich beilegen, sondern versuchen, die uns gegebene Undurchdringlichkeit und Ausdehnung aus an-sich durchdringlichen und unausgedehnten letzten realen Wesen abzuleiten.[1]) Was der uns gegebenen Materie zu Grunde liegt, ist also selbst nicht materiell.

Ein anderer wichtiger Punkt betrifft die Frage: ist das, was als letztes der Materie zu Grunde liegt, ein Kontinuum oder ist es endlich teilbar? Diese Frage kann entschieden werden und ist auch bereits entschieden. Sie kann nur entschieden werden auf dem Wege, den der Verfasser sonst einschlägt: nämlich wie müssen die Dinge-an-sich gefafst werden, damit sie einmal »zuläfsig«, widerspruchsfrei sind und sodann fähig, die uns gegebene Materie zu bilden. Ein reales Kontinuum, eine jede real gedachte Unendlichkeit ist in sich widersprechend, also ungiltig, nicht real. Doch abgesehen davon ist ein Kontinuum unfähig, die nach Mafs, Zahl und Gewicht gegliederte Materie zu erzeugen. Darum ist die Diskretion der Materie, die Atomistik von jeher unzertrennlich von jeder Naturerklärung gewesen. Insofern sage ich, die Frage ist schon entschieden. Wenn ADICKES darauf hinweist, dafs die Atomistik sehr verschieden gefafst ist, dafs L. BOLTZMANN auch von möglichen anderen Ansichten spricht, so ist schwerlich gemeint, als hielte er das reale Kontinuum für möglich, sondern dafs er verschiedene Fassungen der Atomistik für möglich hält. Aber hinsichtlich der Diskretion der Materie sind wohl alle ernsten Forscher einig. Jedenfalls ist das kein Einwand dagegen, wenn Verfasser S. 378 geltend macht: man unterscheidet heutzutage schon Atome zweiter und dritter Ordnung und wird in hundert Jahren vielleicht Atome zehnter und zwanzigster Ordnung unterscheiden.« Damit wird man immer vollständig inner-

[1]) S. diese Zeitschrift 1895, S. 87.

halb des Gedankens der Atomistik bleiben und sich immer mehr der Ansicht Herbarts von den punktuellen Atomen nähern.

Auf andere hierher gehörige Fragen ist der Verfasser nicht eingegangen oder hat sie doch nur flüchtig berührt, z. B. ob die Atome als ursprüngliche, ursachlose Kraftwesen zu denken sind oder nicht; ob die Kräfte gedacht werden müssen als anhaftend einem Substrat oder als substratlos; ob sie alle als qualitativ gleich anzunehmen sind, oder teils als gleich, teils einander mehr oder weniger ungleich.

Alle diese und andere Fragen der theoretischen Naturforschung oder Metaphysik kommen hier in Betracht und müssen entschieden werden immer nur durch die Erwägung, ob die Hypothese begrifflich zulässig und fähig oder zweckmäfsig ist, das Gegebene zu erklären. Und in allen diesen Punkten wird ein unbefangenes Denken hinsichtlich der Stellung der Probleme als auch hinsichtlich der Lösungen immer wieder die Gedankengänge Herbarts einschlagen müssen.

Von den oben angegebenen Punkten sind aber doch einige, wo auf eine Art theoretischer Betrachtung eingegangen wird.

Bei der Frage: ob substratlose Kräfte oder nicht, meint Verfasser: man werde das Substrat wohl entbehren können und sich mit Kräften ohne reale Träger etwa im Sinne von Kants dynamischer Naturlehre behelfen können, man fasse ja schon Kraft und Stoff vielfach zusammen in das Wort Energie.

Wahrscheinlich hat er hierbei die Auseinandersetzungen Ostwalds im Auge. Ostwald unterscheidet jedoch wandelbare und unwandelbare Energie. Unter letzterer versteht er etwas, was man bisher die unwandelbare Qualität eines einfachen Elementes nannte, die als solche sich unter allen Umständen gleich bleibt und aus allen Verbindungen als dieselbe ausscheidet. Die wandelbare Energie ist die, die sich auch gleich bleibt, aber bald in potentielle, bald in aktuelle wandelt. Diese Unterscheidung kommt der geläufigen von Stoff und Kraft sehr nahe.[1]

Weiter berührt der Verfasser die Frage nach der Fernwirkung der Kraft und meint S. 345 man neige jetzt zu der Annahme: Kraft wirke in die Ferne.

Allein so ist es nicht, gerade das Gegenteil ist der Fall. Fast allgemein ist unter Forschern, sogar schon in physikalischen Lehrbüchern die unmittelbare Fernwirkung durch den absolut leeren Raum aufgegeben. Wie Verfasser es mit Recht rügt, dafs Büchner die Atome eine »Entdeckung« nennt, ebensowenig sowohl geschichtlich

[1]) Näheres über Ostwald diese Zeitschrift. 1897. S. 4.

als naturwissenschaftlich orientiert war A. LANGE, als er meinte, die unvermittelte Fernwirkung sei NEWTONS »Entdeckung«. Ganz dasselbe gilt vom Verfasser, wenn er S. 78 (des Buches) sagt: ich mufs gestehen, dafs dieser Annahme (der unvermittelten Fernwirkung) an sich durchaus keine Schwierigkeit oder Unwahrscheinlichkeit anhaftet, die Erfahrung kann natürlich allein entscheiden.«

Nein das kann Erfahrung nie entscheiden, keine noch so feine Beobachtung kann feststellen, ob der Zwischenraum zwischen zwei einander anziehenden Körpern absolut leer sei. Diese Frage kann nur theoretisch durch die Erwägung entschieden werden, ob eine unmittelbare Fernwirkung möglich, widerspruchsfrei zu denken ist oder nicht. Mag Verfasser selbst gar keine Schwierigkeit darin finden, fast alle neueren Forscher, wie als erster bereits NEWTON, haben unübersteigbare Schwierigkeiten in dem Gedanken gefunden, dafs ein Wesen da wirken soll, wo es nicht ist. Darum die vielen Versuche, die gegebenen Fernwirkungen durch ein vermittelndes Medium (Äther) zu erklären.[1])

Wird die unvermittelte Fernwirkung abgewiesen, so ist alle Wirkung, nur Wirkung in der Berührung oder vermittelter Berührung. Damit hängt die Frage nach der Durchdringlichkeit oder Undurchdringlichkeit der letzten Elemente zusammen. Verfasser entscheidet sich ohne weiteres für das letztere. Er sollte bedenken, dafs bei absoluter Härte der letzten Elemente oder Atome kaum eine andere Wirkung derselben denkbar ist, als Bewegungen oder Lagerungen hervorzubringen. Mit Recht aber hebt er sonst so nachdrücklich als möglich hervor, dafs die geistigen Zustände in diesem Gebiet blofs räumlichen Geschehens nicht liegen. Geistige Zustände sind innere qualitativ bestimmte Vorgänge. ADICKES setzt S. 63, 76, 77 (des Buches) ziemlich ausführlich, wie es scheint, unter ausdrücklicher Billigung die Lehre HERBARTS von den inneren Zuständen der letzten Elemente und der Korrespondenz äufserer und innerer Zustände auseinander. Sicher kann niemand die inneren Zustände entbehren, der das Geistige genau im Auge hat. Aber dann fordert auch die Konsequenz, die unvermittelte Fernwirkung und die absolute Härte der Atome zu vermeiden; oder er verfällt in den schroffsten Dualismus,

[1]) Vergl. O. FLÜGEL, Seelenfrage S. 66 und C. S. CORNELIUS, Das Problem der Materie in Zeitschrift f. ex. Phil. XII, S. 155, wo die verschiedenen Versuche über Gravitation z. B. von PUSCHL, ANDERSSOHN, ISENKRAHE, KERZ, FRITSCH, SCHRAMM, THOMSON u. a. besprochen werden. Übrigens spricht auch KANT, auf den Verfasser sich hier beruft, von einer »chemischen Durchdringung«, wiewohl er sonst der Fernwirkung zugethan ist. Vergl. HERBART, Metaph. § 150 (III. 442).

die geistigen Zustände stehen dann ganz aufserhalb alles natürlichen Geschehens.

Indes alle diese weittragenden, schwierigen Fragen entscheidet der Verfasser in einer Weise, der man es anmerkt: nach seiner Meinung kann hier nicht theoretisches Denken, sondern können nur praktische »Willensstellungen und Lebenstendenzen« entscheiden. Davon später.

Erkenntnistheorie und Materialismus

Adickes hat seine ganze Abhandlung gegen den Materialismus gerichtet, namentlich gegen den Haeckels. Er glaubt diese ganze Anschauung widerlegt zu haben, wenn er der materialistischen Behauptung: Geist ist das Erzeugnis der Materie die erkenntnistheoretische entgegensetzt: die Materie ist das Erzeugnis unseres Geistes.

Gehen wir auf dieses Wort näher ein, es wird in den mannigfaltigsten Wendungen wiederholt: Materie ist das Werk, das Erzeugnis, die Schöpfung des Geistes, des Intellekts; Physisches folgt aus Psychischem; Materie ist unser Bewufstseinszustand u. s. w.

Unter Materie wird hier die Materie verstanden, sofern sie als ausgedehnt, räumlich, zeitlich, kausal geordnet vorgestellt wird; und anders kennen wir ja die Materie oder die ganze Welt nicht, als vorgestellt, wir haben es immer nur mit unseren Gedanken zu thun, alles Materielle oder das Nicht-Ich gehört in das Gebiet des Vorgestellten also des Geistigen. Wir haben gar kein Mittel, die vorgestellte Welt mit einer Aufsenwelt zu vergleichen. Selbst wenn wir denken, es giebt eine Aufsenwelt, die ihrem Sein und Wirken nach ganz unabhängig von unserem Denken wäre, so ist sie doch, sofern wir sie denken, ein Stück unserer Innenwelt. Insofern heifst die Materie unser Werk.

Man halte einmal das Wort in diesem Sinne fest. Es ist mifsverständlich, wenn gesagt wird: wir schaffen erst die Materie. Es kann nämlich sehr leicht dadurch der Schein entstehen, als wäre dies ein bewufstes Thun unsererseits. Dahin konnte schon Kants Ausdruck verstanden werden, die Welt sei unsere Synthese, als nähmen wir in uns wahr, wie zuerst die Empfindungen einzeln in uns entständen und darauf warteten, bis wir sie durch unser Zuthun, unsere Synthese zu Einheiten, zu Dingen, Substanzen, Zusammenhängen nach den Formen und Kategorieen ordneten. So könnte auch das Wort des Verfassers S. 375 gedeutet werden: ich gebe den Empfindungen Einheit.[1])

[1]) Man beachte die weittragende Bedeutung, welche diese psychologische Erschleichung Kants für die Folgezeit gehabt hat. Kant war anfangs vorsichtig genug

So ist es bekanntlich nicht: das Zusammenfassen, die Synthese wird von uns nicht als unser Thun beobachtet, sondern immer als schon geschehen. Wir betreffen uns bei der inneren Beobachtung nie auf der That des Zusammenfassens der Empfindungen zu Dingen oder zu Materie, sondern immer nur, dafs dies alles schon in uns geschehen ist. Ist die Materie als vorgestellt unser Werk, dann jedenfalls nicht unser bewufstes, beabsichtigtes noch beobachtetes Werk oder Schöpfung. Der einzige richtige Ausdruck, den ja KANT und ADICKES auch gebrauchen, ist: wir finden in uns die Vorstellung der Materie.

Wenn man sagt: die Materie als Vorstellung ist unser Werk, so unterscheidet man unser Ich und dessen Werk, die Materie. Unter der letzteren hätte man alles zu verstehen, was nicht zum Ich gehört, also das ganze Nicht-Ich, natürlich als vorgestellt. Es müfste also auf die eine Seite gestellt werden das Ich mit seinen Thätigkeiten des Denkens, Fühlens, Wollens, auf die andere das konkrete Vorgestellte, Gefühlte, Gewollte. Die Behauptung ginge nun dahin, das letztere sei das Werk des Ich. Streng genommen hätte man hier die Behauptung FICHTES, dafs das Nicht-Ich, auch das empirische Ich eine Setzung des abstrakten Ich sei.

Allein in dieser Konsequenz nehme man den Satz nicht, sondern setze mit ADICKES voraus, dafs die einzelnen Bestandteile der vorgestellten Materie als Empfindungen von aufsen in uns gewirkt werden, so müfste immer noch der Geist oder das Ich von den einzelnen Empfindungen unterschieden werden und nicht blofs unterschieden, sondern in Wirklichkeit auch geschieden, so dafs das Ich den Empfindungen begrifflich voranginge. Der Geist oder das Ich soll ja erst die Materie schaffen, wenigstens formen. Man würde also ganz in die alte Metaphysik zurückfallen, das Abstrakte dem Konkreten die

---

und sagte: das »ich denke« mufs alle meine Gedanken begleiten können, sonst würde ich sie eben nicht als meine Gedanken vorstellen können. In der Wirklichkeit gehen ja unzählige Vorstellungen durch unser Bewufstsein hindurch, ohne dafs wir daran denken, dafs es unsere Vorstellungen sind. So z. B. wenn man denkend oder anschauend in einen Gegenstand vertieft ist, erst hinterher besinnen wir uns, dafs wir die Denkenden waren. Aber dieser Vorsicht bleibt KANT nicht treu. Er spricht von einer Handlung der Synthesis und beschreibt diese Synthesis des Mannigfaltigen in einem Bewufstsein als Aktus der Spontanität, als eine Verrichtung des Verstandes. Das hat die Folgezeit geglaubt, ohne zu prüfen, und steigerte diese psychologische Erschleichung sehr bald zu dem Befehle, sich einzubilden, das Ich finde sich als absolut thätig und produziere die Welt. Später als das individuelle Ich (FICHTES) sich in das Welt-Ich (SCHELLINGS, HEGELS, SCHOPENHAUERS) verwandelt hatte, trat das Thun, der purus actus, als Wollen, Denken, Idee, Begriff, Vernunft an die Spitze.

Möglichkeit der Wirklichkeit und zwar als wirkende Ursache vorangehen zu lassen. Das Ich, das Denken, Fühlen, Wollen ist darnach in abstracto schon vorhanden, wenn auch nicht zeitlich doch a priori, ohne dafs einzelne Dinge gedacht und begehrt wurden.

Wenn nun irgend etwas von Herbarts Psychologie fast allgemein angenommen ist, so ist es seine Lehre vom Ich; dafs nämlich das Ich nicht das Primäre des Geistes ist, sondern erst die Folge des Zusammenwirkens der einzelnen Vorstellungen etc. Wenn irgend etwas aus den Kinderbeobachtungen, die ja tausendfältig angestellt und beschrieben sind, hervorgeht, so ist es dies: das Ich, wie alle Abstraktionen sind später vorhanden als die einzelnen Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Mit anderen Worten: psychologisch betrachtet, ist nicht die Materie, das Werk des Ich, sondern das Ich, die höheren geistigen Thätigkeiten sind erst Folgen oder das Werk der Materie, nämlich der einzelnen Empfindungen, Vorstellungen, Wahrnehmungen etc. Nicht das Ich schafft das Nicht-Ich, sondern das Nicht-Ich als Vorgestelltes schafft das Ich. Dies kann heutzutage als Thatsache oder doch als ein unmittelbares Ergebnis der Thatsachen angesehen werden.

Demnach würde die Vorstellung der Materie weder bewufst noch unbewufst unser Werk sein. Dies Wort kann nur in dem aller allgemeinsten Sinne gebilligt werden: die Farben, Töne, Gerüche etc. würden nicht vorhanden sein, wenn sie nicht empfunden würden, wenn nicht empfindende Wesen vorhanden wären Ohne empfindende Wesen, würde die Welt, falls eine solche vorhanden ist, nicht gefärbt, nicht tönend, nicht hart, nicht sauer etc., vielleicht nicht einmal geformt sein.

Diese, wie er selbst sagt, Binsenwahrheit, setzt Adickes dem Materialismus entgegen und glaubt ihn damit mit einem Schlage vernichtet zu haben. Er glaubt nämlich folgende Absurdidät nachzuweisen: Die Materialisten behaupten, der Geist ist das Erzeugnis der Materie. In Wahrheit aber ist die Materie das Erzeugnis des Geistes. Den Geist aus der Materie ableiten, meint Adickes, das wäre gerade so, als wollte man die Körner als Folge des Brotes ansehen. Das Psychische ist das Primäre, daraus erst wird das Physische. Alles Physische geht aus dem Psychischen hervor, die Materie existiert nur als Bewufstseinszustand. Wie also können die Materialisten sagen: Die Materie erzeuge den Geist! 347, 365. Das ist die immer wiederholte Widerlegung des Materialismus.

Dieser scheinbare Widerspruch ist nun sehr leicht zu heben: Das Wort Materie wird hier in zweifachem Sinne verstanden. Adickes versteht es im subjektiven Sinne, meint die Materie sofern sie gefärbt, tönend ausgedehnt, undurchdringlich etc. gedacht wird. Die Mate-

rialisten meinen das, was als Ding-an-sich, die Ursache ist, dafs wir die Vorstellung von der Materie haben, sie nehmen Materie im objektiven Sinne.

Leugnet etwa Adickes die Dinge-an-sich? Selbst in diesem Falle, wenn nämlich die Empfindungen spontan, ohne jede äufsere Ursache als Setzungen des abstrakten, unbewufsten Ich in uns entständen, wäre die Behauptung, »der Geist schafft die Materie« falsch. Denn wie oben gezeigt, würde auch so das bewufste Ich eine Folge der einzelnen Empfindungen, Vorstellungen sein. Allein Adickes leugnet die Dinge-an-sich nicht. Er stimmt darin den Materialisten und allen Realisten zu, dafs unseren Empfindungen, also unserer Vorstellung von der Materie Dinge-an-sich als äufsere Ursachen zu Grunde liegen. Darnach sieht er unsere Vorstellung der Materie nicht allein als unser Werk an, sondern zugleich als Werk der Dinge-an-sich. Beides unser Intellekt und die Dinge-an-sich müssen in bestimmter Weise zusammenwirken, damit in uns die Vorstellung einer den Raum erfüllenden Materie entsteht. Mit demselben Recht, mit dem Verfasser einseitig die eine Bedingung, nämlich unsern Geist hervorhebt und sagt: die Materie als Vorstellung ist unser Werk, mit demselben Rechte hätte er ebenso einseitig die andere Bedingung, die Dinge-an-sich betonen können und sagen: die Materie als Vorstellung ist nicht (nur) unser Werk, sondern ist eine Wirkung der Aufsenwelt, der Dinge-an-sich.

Der ganze Irrtum der Materialisten besteht in dieser Hinsicht allein darin, dafs sie die Dinge-an-sich Materie nennen, also zunächst nur im Worte.

Der ganze scheinbare »Höhepunkt der Absurdidät«: Materie ist das Werk unseres Geistes, und unser Geist ist das Werk der Materie, beruht bei Adickes auf der Verwechslung von Erkenntnisgrund und Realgrund. Von dieser Verwechselung, sagt bekanntlich Kant, sie scheine fast alle Belehrung auszuschlagen; z. B. das Fallen des Barometers ist der Erkenntnisgrund des geringeren Luftdrucks, oder aus dem Sinken des Barometers erkenne ich den geringeren Luftdruck. Aber der verminderte Luftdruck ist die Ursache, der Realgrund des Sinkens der Quecksilbersäule. Verwechsele ich Erkenntnisgrund und Realgrund, so kommt heraus: das Sinken des Barometers ist Grund (nämlich Realgrund, Ursache) des verminderten Luftdruckes. Ein anderes Beispiel: Die Materie als Vorstellung ist der Erkenntnisgrund der Aufsenwelt oder der Dinge-an-sich. Umgekehrt: die Dinge-an-sich sind der Realgrund der Materie als Vorstellung. Verwechselt man Erkenntnisgrund und Realgrund, so kommt heraus: die Materie

als Vorstellung ist Grund der Dinge-an-sich und umgekehrt die Dinge-an-sich sind Grund der Materie. Beides ist richtig. Es liegt nun ein scheinbarer Zirkel vor. Wird nun durch derartige Erörterungen der materialistische Satz: der Geist ist Wirkung der Materie widerlegt? Adickes und sehr viele Erkenntnistheoretiker glauben es. Das ganze Buch A. Langes über Geschichte des Materialismus beruht auf dieser Selbsttäuschung.

Es ist wahr, die Materialisten haben meist nicht genug erwogen, dafs alle unsere Gedanken von der Materie nur unsere Gedanken sind. Das ist das ABC, das Einmaleins aller Forschung.[1]) Aber bei dieser »Binsenwahrheit« bleibt Adickes nicht stehen. Er erhebt die Frage: wie müssen die Dinge an sich beschaffen sein, dafs sie unsere Vorstellung der Materie erzeugen können. Er giebt darauf eine Antwort, die nicht viel abweicht von der Antwort der Materialisten, wenn er den Dingen-an-sich Räumlichkeit, Bewegung, Ausdehnung, Kausalität sogar Undurchdringlichkeit beilegt. So ungefähr denken sich die Materialisten auch die Dinge-an-sich oder die Atome. Es ist ein Fehler der Materialisten, wenn sie die Aufsenwelt oder die Dinge-an-sich zuweilen ohne weiteres Materie nennen, gemeint sind damit natürlich die Atome, die an sich nicht materiell sind. Man wird wohl unter den naturwissenschaftlichen Materialisten keinen finden, der nicht genau wüfste, dafs die Atome oder Dinge an sich selbst nicht farbig, salzig, tönend, sondern dafs alle diese materiellen Eigenschaften erst Folgen des Zusammenwirkens unseres Intellekts mit der Aufsenwelt sind.

Und der Geist oder Intellekt selbst? Die Materialisten sagen: ist Wirkung des Gehirns. Adickes hält ihnen entgegen: Das Gehirn ist selbst Materie, ihm liegen auch Dinge an sich zu Grunde. Sollten das die Materialisten nicht wissen? Es heifst am Worte Materie und Materialist kleben, wenn man sie damit glaubt widerlegt zu haben, dafs man sagt: ihr leitet den Geist aus der Materie ab, aber Materie im objektiven Sinne giebt es gar nicht, was ihr Materie nennt, wie etwa das Gehirn, ist zunächst nur unsere Vorstellung und wenn ihr dies weiter verfolgt, kommt ihr zu etwas, was nicht materiell ist, denn ihr werdet doch die Dinge-an-sich, die z. B. das Gehirn bilden, nicht schon als Materie bezeichnen wollen! Die Materialisten werden sagen: das thun wir auch nicht, meint doch nicht, dafs wir die Dinge-

[1]) Mit Recht hat Herbart diese Betrachtungen unter dem Namen der niederen und höheren Skepsis in der gröfsten Schärfe in der Einleitung zur Philosophie abgehandelt. Besonders präzis und kurz wird dies in seiner Psych. als W. § 103 (VI, 71 f.) auseinandergesetzt.

an-sich, die im letzten Grunde die Ursachen aller Erscheinungen sind, schon als Materie sozusagen mit Haut und Haar denken. L. Büchner drückt sich gerade so aus, wie die Erkenntnistheoretiker: der Gedanke, der Geist, die Seele ist nichts materielles, nicht selbst Stoff, sondern der zu einer Einheit verwachsene Komplex verschiedenartiger Kräfte. Diese Gesamtsumme gewisser Effekte, welche zu einer Einheit verbunden, von uns Geist, Seele, Gedanke genannt wird, ist nichts materielles (Kraft und Stoff, 1876, S. 201).

Als Naturforscher müfsten die Materialisten fortfahren: alle Erscheinung ist Folge der letzten Elemente, nenne man sie Dinge-an-sich oder Atome oder sonstwie. Teilt man die Erscheinung sonst ein in materielle und geistige, so reicht schon wenig Überlegung hin zu der Erkenntnis, dafs auch die materiellen Erscheinungen zur Innenwelt gehören. Die geistigen Erscheinungen sind die Erscheinung, andere giebt es nicht. Eine weitere Überlegung lehrt, um mit Adickes zu reden: Erscheinung setzt etwas voraus, was erscheint, ein Ding-an-sich. Also mufs das Ding-an-sich so gefafst werden, dafs es die Erscheinung erklärt, mit anderen Worten: auch der Geist, die eigentlich einzig gegebene Erscheinung mufs Folge der Dinge-an-sich sein.

Nun erhebt sich die Frage: wie mufs das Ding-an-sich gedacht werden, dafs es leistet, wozu es vorausgesetzt wird, nämlich die Erscheinung widerspruchsfrei zu erklären. Diese Frage stellen und sie zu beantworten suchen, ist der ganze Inhalt der theoretischen Naturforschung oder der Metaphysik. Ihre Aufgabe ist, die Erfahrung, das Gegebene begreiflich zu machen.

Auf die Frage: wie müssen die Dinge an sich beschaffen sein, sind natürlich zunächst vielerlei Antworten möglich. Eine davon ist die des Materialismus.

Aber soviel sieht man sofort: das blofse Aufwerfen der Frage kann nicht über Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Antwort entscheiden. Die Erkentnistheorie wirft die Frage nur auf. Sie lehrt, was man Materie oder Aufsenwelt nennt, ist unsere Vorstellung. Diese Erkenntnis kann sich sowohl der Idealismus als der Materialismus, als der Dualismus, als der Monismus etc. aneignen. Damit ist über die Richtigkeit oder Verkehrtheit des Materialismus noch gar nichts entschieden. Es kommt alles darauf an zu prüfen, was die verschiedenen Systeme über die Dinge-an-sich als die letzten Bedingungen der Erscheinung lehren. Selbst wenn der Phänomenalist ganz auf die Dinge-an-sich verzichtet, also es sich versagt, nach Bedingungen der Erscheinungen zu forschen, mufs untersucht werden: darf man darauf verzichten? Verdient es noch Wissenschaft, Denken oder Forschen

zu heifsen, für die Erscheinungen keine Bedingungen anzunehmen oder bei dem absoluten, ursachlosen Werden in uns stehen zu bleiben?

Nun ADICKES bleibt nicht dabei stehen. Er geht zur Kritik dessen über, was der Materialismus über die Bedingungen des Geistes oder der Erscheinung lehrt. Und da bringt er aufser dem erkenntnistheoretischen, noch eine ganze Reihe mehr oder weniger trifftiger Gegenbeweise wider den Materialismus vor.

Zunächst eignet sich Verfasser zwei sehr wichtige Punkte an, die sonst fast ausschliefslich von HERBART und den 'Herbartianern dem Materialismus entgegengehalten werden, einmal den negativen: Geist ist nicht Bewegung, und sodann den positiven die geistigen Zustände sind qualitativ bestimmte innere Vorgänge. Den ersten Punkt hat er weit und doch nicht genügend ausgeführt. Gewinnt man die Erkenntnis: Empfindung oder Gedanke ist nicht ein blofser Bewegungs- oder Gleichgewichtszustand, so liegt die Notwendigkeit vor, die gewöhnliche physikalische Atomistik, die sich der Materialismus zumeist ohne weiteres angeeignet hat, zu prüfen und zu ergänzen. Die genannte Atomistik legt den Atomen nur Kräfte der Anziehung und Abstofsung bei, daraus können nur Vorgänge der Bewegung und des Gleichgewichts folgen. Daraus läfst sich aber gerade das, was allein Erscheinung zu heifsen verdient, unsere geistigen Vorgänge nicht erklären. Folglich mufs die Atomistik anders gefafst werden, denn nur dazu ist diese Hypothese aufgestellt, um die gegebenen Erscheinungen zu erklären.

Man wird dazu geführt, die Atome so zu denken, dafs sie sich gegenseitig in innere qualitativ bestimmte Zustände versetzen, denen dann äufsere Zustände der Lage, des Gleichgewichts und der Bewegung entsprechen. Diesem Grundgedanken HERBARTS kommt ADICKES nahe, wenn er sagt: die Ausgedehntheit der Materie wird nur eine Folge von qualitativ bestimmten Innenzuständen, nur ein anderer Ausdruck für die von ihnen ausgehenden Kraftwirkungen sein. 383.

Damit ist allerdings der grobe Materialismus überwunden mit seiner Behauptung: Gedanke ist Bewegung. Allein die Lehre von den inneren Zuständen in den letzten Elementen kann immer noch so gefafst werden, dafs die materialistische Behauptung damit verträglich ist: der Geist ist Eigenschaft oder Wirkung oder Funktion des Gehirns, nämlich der Elemente, die als Dinge-an-sich dem Gehirn zu Grunde liegen. Man sieht das z. B. an HAECKEL, der die inneren Zustände in den Atomen anerkennt, ja diese Zustände ohne weiteres für geistige Vorgänge erklärt.

Verfolgen wir noch weiter die Gegenbeweise gegen den Materialismus. Adickes bekämpft S. 347 den Satz als materialistisch: Bewegung bringt Empfindungen und Gedanken als ihre Wirkung hervor Diesen Satz kann man indes zugeben, ohne in den Materialismus zu verfallen. Hat man Grund mit dem Verfasser den infolge der inneren Thatsachen angenommenen Dingen-an-sich also Atomen, Äther etc. Realität zuzuschreiben, dann ist es ja Thatsache, dafs unsere Empfindungen namentlich des Gesichts und ganz sicher des Gehörs Wirkungen von Bewegungen nämlich der Luft- und Ätherschwingungen sind. Aber — darauf weist Verfasser nicht hin — es war eine Übereilung des Materialismus, wenn er schlofs: qualis effectus talis causa, das Phänomen mufs den Bedingungen des Phänomens gleichen: werden also die Empfindungen durch Bewegungen verursacht, so sind sie auch Bewegungen. Das ist falsch, denn den Bewegungen gehen namentlich in den chemisch so zusammengesetzten Nervenelementen auch innere qualitativ bestimmte Zustände parallel, die den geistigen Zuständen als analog anzusehen sind. Damit erledigt sich ein anderes Argument des Verfassers gegen den Materialismus Der Satz: Bewegung bringt Empfindung hervor soll nämlich gegen das Gesetz von der Erhaltung der Energie verstofsen. »Bei der Produktion der psychischen Elemente müfste Bewegung aufhören und ihre kinetische Energie verlieren, ohne in irgend eine Form von potentieller Energie überzugehen? 362. Das würde der Fall sein, wenn wirklich Bewufstsein eine Form der Bewegung wäre. Ist aber das Bewufstsein als innerer Zustand gefafst, so besteht Erhaltung der Energie sowohl für die Bewegung als für die inneren Zustände, die nicht in Bewegung umgesetzt werden können, wie auch nicht Bewegung als solche in innere Zustände verwandelt werden, wohl aber solche auslösen kann.[1])

Ein weiterer Gegenbeweis gegen den Materialismus ist: »Betrachtet der Materialist seine Materie als Ding-an-sich, so bleibt ihm, wie mir scheint. nur eins übrig: er mufs behaupten, dafs den Dingen-an-sich auch das zukommt, was wir sekundäre Eigenschaften nennen: sie müssen an-sich blau oder grün sein, hart oder weich, tönend, duftend, salzig oder bitter.« 381.

Das folgt nicht, oder folgt doch nur, wenn jemand die von uns vorgestellte Materie als ein genaues Abbild der objektiven Ursachen der vorgestellten Materie ansehen wollte. Man würde wieder auf den Fehlschlufs kommen qualis effectus talis causa. Diesen Fehlschlufs

[1]) Näheres s. diese Zeitschrift 1900, S. 177 ff.

haben ja die Materialisten sehr oft gemacht, freilich auch sehr viele andere. Aber diesen Irrtum kann man vermeiden und doch im Materialismus bleiben. Weiter heifst es, wer das Geistige aus dem Materiellen (gemeint sind für die Dinge-an-sich) ableitet, der leitet das Bekannte, nämlich das uns einzig Gegebene, unser Bewufstsein aus dem Unbekannten ab. Das ist richtig. Aber thut man das nicht fast überall? Wenn man von Steinbeilen, von Küchenabfällen auf Menschen von einer gewissen Kulturstufe schliefst, wenn man gewisse Sternbewegungen aus der Wirkung von nicht-sichtbaren Sternen erklärt, das Licht aus Ätherschwingungen etc., so thut man nichts anderes, als man leitet das Bekannte aus dem Unbekannten ab, wie ja auch Verfasser unsere bekannten Empfindungen auf die völlig unbekannte Einwirkung völlig unbekannter Dinge-an-sich zurückführt.

Darin hat er recht, zu betonen, dafs wir es hier immer nur mit Erschlossenem nicht mit Thatsachen zu thun haben Aber falsch ist es doch, das Erschlossene ohne weiteres unsicher und ungewifs zu nennen. 367. Er setzt alles Erschlossene, mag es noch so sicher begründet sein, mit Erdachtem, Phantasiertem auf eine Stufe. Es hängt das damit zusammen, wovon später die Rede sein soll, dafs er allem Denken keine zwingende Notwendigkeit und Allgemeingiltigkeit zuschreibt, sondern meint, die scheinbar strengsten Schlufsfolgerungen würden stets nach persönlichen Neigungen und Charaktereigentümlichkeiten getroffen. Seinen eigenen Ausführungen legt er wohl auch nicht mehr Wert bei. Sicher ist ihm nur die Erkenntnis, dafs uns allein unsere eigenen inneren Zustände gegeben sind, dafs alles, was wir als äufserlich vorstellen ins Gebiet des Geistigen gehört. Wie gesagt, das versteht sich von selbst. Wenn er von den Dingen-an-sich spricht, so ist das eben nur sein individuelles Bedürfnis, die innere Erfahrung auf diese Weise zu ergänzen. Um so eher sollte man denken, er würde dieselbe persönliche Freiheit, zu phantasieren also »Wahrheit« den Materialisten zugestehen.

Eine der Hauptfragen, die beim Materialismus ins Spiel kommt, ist die nach der Einheit des Bewufstseins. Diese Frage hat der Verfasser jedoch nur ganz flüchtig S. 94 (des Buches) erwähnt. Läfst man zunächst das Wort Materie und Materialismus beiseite, so ist doch die Hauptfrage die: Der Geist ist jedenfalls anzusehen, als ein Erzeugnis des Zusammenwirkens der Dinge-an-sich; ist es nun möglich, die geistigen Zustände eines Individuums verteilt zu denken an mehrere Atome des Gehirns (Dinge-an-sich), oder erfordert die thatsächliche Einheit des Bewufstseins die Annahme, dafs alle geistigen Zustände eines Individuums die Zustände Eines realen Wesens, näm-

lich der Seele sind? Nur im letztern Falle ist der Materialismus überwunden.[1])

Man sieht: was Verfasser auseinandersetzt, das versteht sich heutzutage eigentlich von selbst, aber, wo er aufhört, da fängt die Untersuchung über Geist und Materie erst an. Es gilt von ihm, was er S. 74 (des Buches) von seinem Gegner sagt: wo die Rätsel erst beginnen, hört schon sein Fragen auf. Da Adickes ganze Abhandlung gegen Haeckel gerichtet ist, so wäre z. B. hier bei der Materie, nicht wie sie vorgestellt wird, sondern was ihr als Ding-an-sich zu Grunde liegt, ein Punkt gewesen, wo die Kritik gegen Haeckels Monismus hätte einsetzen können. Haeckel scheint den Äther für ein Kontinuum zu halten.[2])

Ich habe darzulegen versucht: die Erkenntnistheorie mit der Einsicht, dafs die letzten realen Bedingungen der Materie nicht so sind, wie wir sie vorstellen, widerlegt den Materialismus nicht, man müfste denn ganz und gar an dem Worte Materie und Materialismus kleben. Der Materialismus ist nicht, wie er oft meint, Erfahrung, sondern ein metaphysisches System und kann nur auf dem Wege der Metaphysik nämlich der Untersuchungen über die letzten Bedingungen der Erscheinungen beurteilt werden. Und hier ist es allein die Metaphysik Herbarts, die zu einer eingehenden Beurteilung und Widerlegung geeignet ist, wie dies auch bereits vielfach geschehen ist. Unsere Metaphysik stellt sich anfangs ganz und gar auf den Boden des Materialismus oder vielmehr der Naturforschung, die sich der empirische Materialismus angeeignet hat. Wir geben ihm die Methode zu, nämlich, dafs ein mathematisch strenger Zusammenhang besteht, wie in der ganzen Natur, so im Geiste und in der Zusammenwirkung von Geist und Leib. Wir geben ihm eine ganze Reihe von Prinzipien zu: die Diskretion der Materie oder die Atomistik, die Erhaltung der Substanz und der Kraft auch auf geistigem Gebiete; ferner den Satz: Stoff (nämlich die Atome) und Kraft sind unzertrennlich verbunden; ferner dafs das materielle Gehirn die (freilich nicht die einzige) Bedingung des Geistes ist; ferner dafs ein durchgehender Parallelismus oder Wechselwirkung zwischen geistigen und materiellen (Bewegungs-)Vorgängen besteht; ferner dafs bei allem Wirken, auch dem der unorganischen noch mehr der organischen Materie in den letzten realen Wesen oder Atomen innere

[1]) Das Nähere s. O. Flügel: Die Seelenfrage etc.

[2]) Vergl. diese Zeitschrift 1895, S. 21 und in Gutberlets philos. Jahrb. 1898, S. 397 ff.

Zustände ausgelöst werden, die den bewufsten geistigen Zuständen analog oder vergleichbar sind, so dafs keine unüberbrückbare Kluft zwischen materiellem und geistigem Geschehen, kein Dualismus besteht.

Dies alles und noch manches andere geben wir dem Materialismus zu und werden gerade auf diesem Wege unter strenger Festhaltung der thatsächlich gegebenen Einheit des Bewufstseins zur notwendigen Annahme eines mit dem Gehirn in strenger Wechselwirkung stehenden einfachen Seelenwesens geführt; und zwar nicht durch Einmischung von Werturteilen, sondern auf dem Wege des strengen naturwissenschaftlichen, logischen Denkens. Hier wird der Materialismus nicht nur widerlegt durch Aufdeckung seiner Irrtümer, er wird überwunden, dadurch dafs gezeigt wird, warum er auf die Irrtümer kommen und sie für Wahrheit halten mufste; er wird überholt dadurch, dafs man die von ihm angenommenen festgestellten Erkenntnisse und Methoden der exakten Naturwissenschaft rückhaltslos anerkennt und weiterführt. Widerlegen heifst hier Überholen.

Das bezieht sich nicht allein auf den empirischen naturwissenschaftlichen Materialismus, sondern auch auf den erkenntnistheoretischen und idealistischen Materialismus, sofern von ihm das Wort Lotzes gilt. Der Idealismus wiederholt in seiner Weise, was die materialistische Auffassung auch behauptet, Körper und Geist sind Eins (mediz. Psych. S. 162).[1]

Dies gilt z. B. von Paulsen, der sich auch gegen den Materialismus Haeckels wendet, und zwar redet er in den verächtlichsten Ausdrücken davon, er hat das Buch mit »brennender Schamröte gelesen, das von Seichtigkeit trieft.«[2] Das Eigentümliche dabei ist nun dies, dafs Paulsen in allen Stücken sowohl in der Methode als in den Ergebnissen, in der theoretischen wie in der praktischen Philosophie ganz genau mit Haeckel übereinstimmt.[3] Beide mögen abweichen im Temperament und in der Stimmung, aber das gehört ja nicht zur Wissenschaft. Und doch giebt es eine Strömung selbst in der Philosophie, die dem Temperament, der Stimmung, der Phantasie, dem Wunsche, der Laune eine Stimme ja die Hauptstimme bei wissenschaftlichen Entscheidungen einräumen möchte. Das führt uns auf Adickes zurück.

[1]) Vergl. O. Flügel, Der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung.

[2]) In den preufsischen Jahrbüchern.

[3]) Siehe diese Zeitschrift 1894, S. 255, 345, 417; 1895 S. 8.

Erkenntnistheorie und Voluntarismus

In einer Abhandlung im 116. Bande der FALCKENBERGschen Zeitschrift für Philosophie unterscheidet ADICKES zwei Menschheitstypen, die Halben und die Ganzen. Er beschreibt sie so: der Ganze ist auf sich selbst gestellt, der Halbe ergänzungsbedürftig. Sein Schwerpunkt liegt aufser ihm; er mufs sich stützen, sich anlehnen können. Er bedarf etwas letztes, Unbedingtes, Absolutes. Und darum kann er auch der Absolutist oder Absolute genannt werden. Dies Trachten nach dem Absoluten ist nicht, wie KANT meinte, ein allgemeines Merkmal oder eine durchgehende Eigenschaft der menschlichen Vernunft. Es ist vielmehr nur gewissen Menschen eigen und ist auch bei diesen eine Eigentümlichkeit nicht der Vernunft, sondern des Charakters, etwas, was mit ihrer ganzen Lebenstendenz in innigster Verbindung steht. Darum macht sich auch der Gegensatz zwischen Halben und Ganzen auf allen Gebieten: im täglichen Leben wie in der Politik, in der Kunst wie in der Wissenschaft und Philosophie mächtig geltend. Dem Halben ist nicht wohl, wenn er nicht in allen seinen Meinungen und Gewohnheiten, seinen Prinzipien und Wertungen auf etwas durchaus Sicheres und Festes sich berufen kann. Für den Ganzen dagegen giebt es nichts Absolutes. Über jedes Gegebene drängt es ihn hinweg zu seiner Bedingung. Das Seiende vermag er nur als ein Werdendes aufzufassen und zu begreifen. Werden ist die Kategorie, welche im Mittelpunkt seiner Welt- und Lebensanschauung steht.« S. 9.

Sprechen wir von diesem Gegensatz nur auf dem Gebiet der Wissenschaft. Zunächst ist hier nicht gemeint der alte Gegensatz in der Philosophie zwischen den Anhängern des absoluten Werdens und des absoluten Seins. Denn diese beiden Parteien wollten die Frage entscheiden nicht nach Willkür, nicht nach Temperament, nicht nach Charakterdisposition, sondern nach Vernunftgründen, die unparteiisch erwogen werden. Darum ist schon der Name Partei nicht richtig. ADICKES und die sich Voluntaristen nennen, wollen auf die eine Seite die Vernunft, strenge Logik, unparteiische Erwägung stellen, auf die andere den Willen, die Charaktereigentümlichkeit. Die Vernunft spielt hier nur die Rolle eines geschickten oder ungeschickten Sachwalters (Advokaten), der zu verteidigen sucht, was ohnehin als feststehend erachtet und festgehalten wird, es mag dafür oder dagegen gesagt werden, was da will. Es ist davon bereits in dieser Zeitschrift 1899 S. 451 u. 470 gesprochen worden. Vielleicht wird dieser Gegensatz noch klarer, wenn folgende zwei Aussprüche von PASCAL und LOTZE

mitgeteilt werden. Pascal: »Die Vernunft ist dehnbar (flexible) zu allen. Wir kennen die Wahrheit nicht blofs durch die Vernunft, sondern durch das Herz. Auf diese letztere Weise erkennen wir die letzten Prinzipien. Und auf diese Kenntnisse des Herzens und des Gefühls mufs die Vernunft sich gründen. Das Herz fühlt Gott, nicht die Vernunft. Der Wille ist eins der Hauptorgane des Glaubens.«

Lotze: »Das beständige Kennzeichen der Wissenschaft ist die Möglichkeit des Beweises und Gegenbeweises und die Fähigkeit, unseren Anschauungen Allgemeingiltigkeit und genaue Mitteilbarkeit zu verschaffen.«

Dieser Gegensatz ist indes nicht so schroff, als es scheint. Pascal redet vom religiösen Glauben, Lotze von der Wissenschaft. In wissenschaftliche Untersuchungen z. B. in seine mathematischen Betrachtungen hat auch Pascal Neigungen, Wünsche nicht eingemischt. Und hinsichtlich der göttlichen Dinge hat auch Lotze mehr als recht ist, Werturteile verwendet. Allein bei Adickes handelt es sich um Einmischung der Werturteile als letzte Entscheidung in die Wissenschaft. Zunächst ist dabei erfreulich, dafs er dafür nicht Kant verantwortlich macht. Paulsen legt Kants Primat der praktischen Vernunft vor der theoretischen so aus, als sollte das praktische Bedürfnis theoretische Fragen entscheiden, während Kant damit weiter nichts meinte, als die Ethik übertrifft an Wichtigkeit die Metaphysik oder wie Herbart sagt: wer in der praktischen Philosophie noch nicht den rechten Standpunkt eingenommen hat, der ist mit oder ohne Metaphysik für das Gute verloren. Adickes sagt in der oben mitgeteilten Stelle, dafs er abweichend von Kant das unparteiische Forschen nach dem Letzten nicht als allgemeines Merkmal der Wissenschaft ansehe.[1]) Es ist gut, dafs man aufhört, Kants Autorität für den Voluntarismus in der Wissenschaft geltend zu machen. Wie Kant darüber dachte, ersieht man aus dem, was er über Wolff sagt (Kr. d. r. V. Supl. II, 683): In der Ausführung (einer künftigen Metaphysik) müssen wir dereinst der strengen Methode des berühmten Wolff, des gröfsten unter allen dogmatischen Philosophen, folgen, der zuerst das Beispiel gab und durch dies Beispiel der Urheber des bisher noch nicht erloschenen Geistes der Gründlichkeit in Deutschland wurde, wie durch gesetzmäfsige Feststellung der Prinzipien, deutliche Bestimmung der Be-

[1]) Anderwärts (Zeitschr. für Philos. u. phil. Kritik 1900, S. 12) sagt Adickes: So relativ Kant über viele Dinge denkt: in seinen Ansichten über Wissenschaft und Erfordernisse wahren Wissens, überall da also, wo er auf Notwendigkeit und Allgemeingiltigkeit zu sprechen kommt, ist er durchaus absolut.

griffe, versuchte Strenge der Beweise, Verhütung kühner Sprünge in Folgerungen der sichere Gang einer Wissenschaft zu nehmen sei«.

Davon weicht also ADICKES bewufster Weise ab und will in die Entscheidungen des Intellekts auch Wünsche, Bedürfnisse, kurz den Willen einmischen.[1]) Und diejenigen, die nicht den strengen Folgerungen der Logik folgen, beehrt er mit den Namen der Ganzen. Von diesen sagt er: »über jedes Gegebene drängt es sie hinweg zu seiner Bedingung«. Dies pafst aber eigentlich nicht zur Charakterisierung der Ganzen, sondern der Halben. Denn darum nennt er ja einige Forscher die Halben, weil sie das Bedürfnis fühlen, nach Ursachen, nach Bedingungen zu suchen, nicht zu beharren bei dem Gegebenen, nicht stehen zu bleiben bei den Widersprüchen. Die Ganzen aber haben nach ADICKES dieses Bedürfnis nicht, sie haben nicht das Bedürfnis zum Widerspruchslosen fortzuschreiten. Ist nun ADICKES ein Ganzer? Er erkennt: gegeben ist uns unser Ich. Wer dabei stehen bleibt, wie FICHTE und BERKELEY ist nach ihm unwiderlegbar. Man sollte denken: das wären Ganze, weil sie kein Bedürfnis haben, ihre Empfindungen zu ergänzen durch Hinzunahme äufserer Bedingungen. Ihr Schwerpunkt liegt nicht aufser ihnen, sie lehnen sich nicht an. Warum bleibt ADICKES nicht hierbei stehen, sondern schreitet mit KANT zur Annahme[2]) der Dinge-an-sich, als von uns unabhängiger Ursachen unserer Empfindungen fort? Aber auch hier bleibt er nicht stehen, sondern schreitet über KANT hinaus und behauptet, die Dinge-an-sich müssen auch an sich schon räumlich, zeitlich und kausal geordnet sein? Thatsächlich scheint er demnach ein Halber zu sein, der das Bedürfnis fühlt und ihm nachgiebt, das Gegebene zu überschreiten und eine »zulässige, zweckmäfsige« Hypothese sucht, welche das Gegebene zureichend »erklärt«. Derselbe Gedankengang hätte nun weiter führen sollen: sind die wirkenden Dinge-an-sich ursachlos wirkend, ursprüngliche Kraftwesen oder ist ihr Wirken erst etwas Abgeleitetes,

[1]) Freilich heifst es S. 12: Es handelt sich nicht um ein Wollen, sondern nur um ein Können und Nicht-Können. Allein damit ist nicht gemeint ein Nicht-Können in logischer Hinsicht, dafs man nämlich das In-sich-Widersprechende nicht denken kann, also sich für das Widerspruchslose entscheiden mufs. ADICKES meint ein Nicht-Können, weil manche Menschen so disponiert sind, dafs sie vermöge ihrer Neigungen, Charaktereigentümlichkeiten einen besonderen Denkhabitus haben, vermöge dessen sie manches nicht einsehen können z. B. dafs Widersprechendes nicht sein kann, und die doch philosophieren müssen.

[2]) Man hat darum auch von jeher FICHTEN einen ganzen Idealisten genannt, und KANT einen halben Idealisten oder auch halben Realisten, weil er die eine Hälfte der Erscheinung, nämlich die Formen aus dem Gemüte (dem Ich) die andere Hälfte nämlich die Empfindungen selbst von den Dingen-an-sich kommend dachte.

Bedingtes? Auf diese Weise würde er zu absolut letzten Einheiten geführt worden sein. Warum schreitet er nicht dazu fort? Er will kein Halber sein, der nach dem Absoluten, Beharrenden sucht. Was ist er nun? Er ist kein Halber, aber ist auch kein Ganzer. Als Ganzer durfte er gar nicht das Bedürfnis haben, nach Ursachen für unser Ich zu suchen. Dies thut er jedoch, bleibt aber auf halbem Wege stehen, er ist also wohl nur ein halber Halber!

Erklärlich wird natürlich alles, sobald man seine Schlufsfolgen und alles das, »was ihm wahrscheinlich dünkt« nicht im logischen Sinne, sondern im Sinne des subjektiven Voluntarismus versteht, als sollte es heifsen: mir nach meiner ganzen Charaktereigentümlichkeit behagt es nicht, im Solipsismus zu beharren, der gehört ins Tollhaus, mir behagt es auch nicht, ganz über die Dinge-an-sich zu schweigen, warum sollte ich sie mir nicht so ausmalen, wie es mir behagt, mir behagt es aber auch nicht, strenge Konsequenz innezuhalten und in die ernsten metaphysischen Fragen einzutreten. Ihr fragt warum? Antwort: ich bin nun einmal so, das ist meine Charaktereigentümlichkeit, ich bin eben von Natur ein — man erwartet: ein Halber, der überall auf halbem Wege stehen bleibt. Er antwortet aber: ein Ganzer, der, wo er ja das Bedürfnis der Ergänzung fühlt, diese aus sich selbst, aus seinem Belieben, seinem persönlichen Denkhabitus nimmt. Warum auch nicht? Er hat ja seiner Schrift das Wort Haeckels als Motto gegeben; Konsequentes Denken bleibt eine seltene Naturerscheinung.

Man denke, wenn ein Richter so seine Entscheidungen treffen wollte!

Ist denn der Voluntarismus in der Wissenschaft ernst gemeint? Hören wir einen Hauptvertreter. Paulsen führt in Vaihingers Kantstudien IV, 1900, S. 444, folgendes Wort von W. James an, der auch ein Anhänger des Voluntarismus ist: »Es ist eine Maxime des Willens, nichts für wahr anzunehmen, als was mit den Methoden der Mathematik und Naturwissenschaft und der philologisch-historischen Kritik dem Verstande zwingend bewiesen ist«.

Kann man strenger den Voluntarismus verurteilen? Hat denn jemand gemeint, die Wahrheit fiele uns ohne jegliches Zuthun in den Schofs? Wer hat denn gemeint, die Forschung erfordere keine Anstrengung, keine Arbeit, keinen ernstlichen Willen? Alle Forschung mufs von dem ernstlichen Willen getragen werden, in die Entscheidung von wahr und falsch ja nicht Vorurteile, mangelnde Kenntnis, Belieben, Wünsche einzumischen, sich ja nicht durch Gefühle, Werturteile bestimmen, überreden zu lassen, sondern nur das anzunehmen, was dem Verstande zwingend bewiesen ist.

Man denke an einen Richter. Welche Arbeit hat er, alle Momente der Entscheidung herbeizuschaffen! Welch starker Wille zur Wahrheit und Gerechtigheit ist erforderlich, um niemand zu liebe, niemand zu leide, alle Wünsche, alle Einflüsterungen der Parteien, der Folgen, des eigenen Mögens und Nicht-Mögens zurückzudrängen! Wenn solch ein Urteil gefällt ist, sagt man dann: der Wille hat entschieden? Nein der Wille hat eben zu schweigen. Ihn zum Schweigen zu bringen, dazu gehört der stärkste Wille.

In der Wissenschaft nicht anders; man kann es gar nicht besser und strenger ausdrücken als es in dem oben von Paulsen angeführten Satze geschieht. In der Mathematik und Naturwissenschaft, in philologischer und historischer Kritik d. h. in der theoretischen Wissenschaft mufs überall von jeder Willkür abgesehen werden, es darf nur angenommen werden, was dem Verstand zwingend bewiesen ist.

Es ist ein grofser Mifsbrauch des Wortes, zu sagen: hier entscheidet der Wille. Wie es scheint, wollen viele nur die Mode mitmachen, die eben das Wort Wille und Voluntarismus begünstigt. Wie lange?

Sollte es aber so gemeint sein, dafs die einen die »Halben« nach strenger Logik, die anderen hingegen »die Ganzen« nach ihrem Mögen und Nicht-Mögen die Wissenschaften betreiben wollten, dann hätte Adickes recht: »Der Gegensatz zwischen Absoluten und Relativen, zwischen Halben und Ganzen, trennt die Forscher in zwei Gruppen, zwischen denen eine tiefe Kluft gähnt, so tief, dafs selbst ein gegenseitiges Verständnis oft nur schwer zu erreichen ist.... Den Demonstrationen der einen fehlt in den Augen der andern die beweisende Kraft. Ihre ganze Anlage macht es ihnen unmöglich, in dem, was die Gegenpartei vorbringt, ein durchschlagendes Argument zu erblicken. Gründe und Widerlegungen verfangen aber nicht, wo die Voraussetzungen und der Denkhabitus so verschieden ist, wo die Macht der Persönlichkeit das eigentlich Entscheidende ist«.[1]) Verständigung ist abgeschnitten.

Übrigens wird in derselben Zeitschrift Bd. 117, S. 2 von Koppelmann dagegen bemerkt: Wäre es wirklich den »Relativen« unmöglich, durch Gründe und Beweise »die Absoluten aus ihrer Welt der Träume an das Tageslicht der Wirklichkeit zu ziehen«, wie Adickes S. 11 meint, so wäre das nichts anderes, als der Bankerott der Wissenschaft, denn eine Wissenschaft, in welcher Gründe und Beweise keine

---

[1]) Vergl. dazu diese Zeitschrift 1897, S. 26 und Jahrb. f. wissensch. Pädag. XXXI, S. 97.

entscheidende Rolle spielen, ist eben keine Wissenschaft mehr«. Von Theodorich dem Grofsen berichtet Ranke (Weltgesch. IV, 407): er liefs sich die Sprüche alter Philosophen vorlesen und bemerkte dazu: wiewohl alles meiner Macht unterworfen ist, mein Wille hat seine Grenze und Richtschnur in der Vernunft, die das erwählt, was alle für würdig erklären.

Am Schlusse seiner Schrift fafst Adickes noch die religiöse Frage ins Auge und bezieht sich auf folgendes Wort Haeckels: dann (wenn nämlich Haeckels Ansicht Gemeingut der Menschen geworden sein wird) füllen sich die Kirchen wieder, auch mit Technikern und Chemikern, Ärzten und Philosophen. Denn wie könnten diese sich noch länger von dem geweihten Orte fernhalten, wo Palmen und Baumfarne, Bananen und Bambusen an die Schöpfungskraft der Tropen erinnern, wo unter den Kirchenfenstern in grofsen Aquarien reizende Medusen und buntfarbige Korallen sich dem Auge des Beschauers darbieten, wo an die Stelle des Hochaltars eine Urania tritt, um an den Bewegungen der Weltkörper die Allmacht des Substanzgesetzes darzulegen, wo Erbauung nicht mehr aus mystischen Glauben an übernatürliche Wunder, sondern aus dem klaren Wissen von den wahren Wundern der Natur quillt«.

Adickes bemerkt dazu: O arme Seele! Wie würdest du dich wieder zurücksehnen nach deiner Religion. (110.) Er führt das sehr schön weiter aus.

Nun aber deutet auch Adickes an, was nach seiner Auffassung als geläutertes Christentum vorgetragen werden müfste. Seine Behauptungen und Bekenntnisse sind etwa diese: die Grundform der Weltanschauung ist Pantheismus (S. 70). Ich kann ebensowenig wie Haeckel an einen persönlichen, aufserweltlichen Gott, an eine Schöpfung der Welt durch ihn, an ein vom Körper getrenntes immaterielles Seelenwesen glauben; ich nehme wie Haeckel eine natürliche ununterbrochene Entwickelung von der unorganischen Welt zur organischen bis hinauf zum Menschen (diesen mit eingerechnet) an (III u. IV). Die organischen Kräfte schlummern in den unorganischen Wesen und erzeugen durch generatio aequivoca die organische Welt, so dafs man also eine kontinuierliche Ahnenreihe vom ersten Protoplasma bis hinauf zum Menschen wird nachweisen können« (81). Dazu eine durchaus relative Moral.

Gesetzt dergleichen würde als Kern des geläuterten Christentums, wenn auch, wie es Verfasser liebt, mit viel schönen Bibelstellen vorgetragen: würde es jener armen Seele, deren Hunger und Durst nach Trost und Erbauung der Verfasser trefflich zu schildern weifs, nicht

gerade so gehn, wie Adickes es bei den Kirchgängern Haeckels schilderte, würden sie sich nicht zu ihrer alten Religion zurücksehnen? Die meisten würden zwischen Haeckel und Adickes gar keinen Unterschied findet (»nur mit etwas anderen Worten«), als daſs, was Haeckel zur Erbauung bietet, mindestens amusanter ist. David Strauss erzählt, er habe es einmal versucht, Erbauung in einer freien Gemeinde zu suchen. Dort wird etwa vorgetragen, was Adickes als geläutertes Christentum vielleicht auch darbieten würde. Strauss sagt: ich fand es langweilig zum Aufstoſsen. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

Nachdem Herbart für alle Gefühle auf Grund der Darstellung ihrer allgemeinen Ursachen zwei Klassen, nämlich die »Gefühle der Klemmung« und »Gefühle des Fortkommens« erhalten, sucht er die näheren Bestimmungen derselben auf, indem er »die eigentümlichen Gefühle unterscheidet, welche schon, unabhängig vom Zusammenstoſs oder von der Förderung, in den Partialvorstellungen liegen, aus denen die Massen und Reihen bestehen«.[1] Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu machen, unterscheidet er die Gefühle der Lust und Unlust, des Angenehmen und Unangenehmen und die ästhetischen Gefühle in der allgemeinsten Bedeutung dieses Ausdrucks.

Das Gefühl der Lust kann nach Herbart dadurch entstehen, daſs eine Vorstellung oder Vorstellungsreihe in ihrem Streben gegen eine Hemmung durch eine andere gegen dieselbe Hemmung strebende begünstigt wird, oder daſs einige Vorstellungen durch den Lauf der übrigen dergestalt zusammengeführt werden, daſs sie in ihrem Begegnen sogleich verschmelzen«[2]) und eine Gesamtkraft bilden, »wodurch das statische Gesetz, von welchem ihr Bestehen unter den Hindernissen abhängt, zu ihrem Vorteil verändert wird. Sogleich gewinnt also das Ablaufen der mit ihnen verbundenen Reihen eine neue Energie, und die nach dem zuvor Gesagten darin liegende Be-

[1]) H. VI. S. 87. — [2]) Ibid. S. 88.

gierde erhält eine Befriedigung. Dies erkennt man ohne Mühe in dem erhöhten Lebensgefühl, welches mit jedem neu gebildeten Syllogismus, ja mit jeder neuen Kombination, jeder neu gewonnenen Ansicht verbunden ist.«[1]) An einer anderen Stelle stellt Herbart dieselbe Sache folgendermafsen dar: »Eine Vorstellung trete hervor durch eigne Kraft, zugleich werde sie durch mehrere Hilfen hervorgerufen, da jede der Hilfen ihr eigenes Zeitmafs hat, in welchem sie wirkt, so können die Hilfen einander wohl verstärken (gegen ein mögliches Hindernis), aber nicht beschleunigen. Die Bewegung im Hervortreten geschieht also nur mit derjenigen Geschwindigkeit, welche unter den mehreren zusammentreffenden die gröfste ist; aber sie geschieht zugleich begünstigt durch alle übrigen. Diese Begünstigung ist eine Bestimmung dessen, was im Bewufstsein vorgeht, aber keineswegs eine Bestimmung irgend eines Vorgestellten, sie kann also nur Gefühl heifsen, ohne Zweifel ein Lustgefühl.

Hier ist der Sitz der heiteren Gemütsstimmung, insbesondere der Freude an gelingender Thätigkeit. Eben dahin gehören mehrfache, von uns angeregte Bewegungen, die einander nicht beschleunigen, aber begünstigen, z. B. Tanz und Musik. Desgleichen das Handeln nach mehreren zusammentreffenden Motiven, ja schon die Einsicht durch mehrere einander bestätigende Gründe.«[2])

Das Gefühl des Angenehmen und die ästhetischen Gefühle haben ihren Ursprung in Vorstellungsverbindungen mit sehr niedrigen Hemmungsgraden, bei denen also eine Verschmelzung vor der Hemmung stattfindet. Trotz des gemeinsamen psychologischen Ursprungs unterscheiden sie sich aber von einander, wie sich aus dem Folgenden ergiebt.

Das Angenehme »besteht in derjenigen unmittelbaren Empfindung, vermittelst deren wir ein Empfundenes ohne weiteren Grund und selbst ohne Begierde oder Abscheu vorziehen oder verwerfen«,[3]) also in einem willenlosen Vorziehen oder Verwerfen. Was als angenehm oder unangenehm gefühlt wird, kann nicht abgesondert werden von dem Gefühl. »Denn dafs z. B. beim Zahnschmerz der Zahn es sei, welcher in dem Schmerz selbst empfunden werde, wird sich niemand einbilden, aber auch niemand imstande sein, hierin das Vorgestellte vom Wehe zu unterscheiden. Und darum ist in den Zuständen von Lust und Schmerz das Gemüt gleichsam gefangen. Es kann das Gefühl auf nichts Äufseres beziehen, welches die Phantasie für sich festzuhalten und damit zu schalten vermöchte; es kann

[1]) H. VI, S. 88. — [2]) H. V, S. 31—32. — [3]) H. I, S. 126.

nur fühlen oder nicht«. Der Zahnschmerz, der Rosenduft und ähnliche Gefühle lassen sich nicht zerlegen. In ihnen ist kein Einfaches gegeben, woraus man das Ganze, nämlich das Angenehme oder Unangenehme konstruieren könnte. Wir können das Gefühl uns nicht gegenüber stellen; daher findet sich hier »kein fest bestimmter Gegenstand, den wir zum Subjekt eines Urteils machen könnten«.[1]) Es entsteht ein blofses Fühlen.

Man sagt zwar oft: »Dieser Wind ist unangenehm, der elektrische Schlag ist unangenehm. Allein bei genauer Prüfung zeigt sich ein Fehler im Subjekt solcher Sätze. Nicht der bewegten Luft, nicht dem hervorspringenden Funken kommt jenes Prädikat zu; auch ist es nicht so gemeint, sondern unserer eigenen Empfindung beim Eindringen jener Luft oder dieses Funkens schrieben wir die Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit zu«.[2]) Das Subjekt ist also zugleich Prädikat. Durch diese Eigentümlichkeit unterscheidet sich das Angenehme und sein Gegenteil vom Ästhetischen. »Man prüfe das Urteil: Dieses Bild ist schön! ‚Zuvörderst, nicht die Leinwand oder die Pigmente oder die dadurch reflektierten Lichtstrahlen sind schön, sondern unsere eigene Vorstellung, in welcher die Auffassungen aller Teile des Bildes sich vereinigen. Diese nähere Bestimmung ist ganz ähnlich jener, da wir das Unangenehme nicht dem Winde, noch dem Funken, sondern unserem Gefühle zuschrieben. Allein nun tritt die Verschiedenheit hervor. Unsere Vorstellung des Bildes läfst sich zerlegen in die ganze Summe ihrer Teilvorstellungen; aber von allen gefärbten Punkten, die wir sehen, ist kein einziger schön, also auch nicht ihre Summe, so lange sie blofs als Summe gesehen wird. Nun kann man aber wirklich das Bild sehen als eine blofse Summe sichtbarer Stellen, und ohne Zweifel wird es also gesehen von Tieren, von Kindern, vom rohen Volk, das, wie man zu sagen pflegt, keinen Sinn hat für das Schöne. Und auch der Kenner mufs einen Übergang machen von dem Sehen des Aggregats von Farben zum Sehen des Schönen in dem Bilde; er mufs sich die Verhältnisse erst herausheben; er mufs der Vorstellung dieser Verhältnisse eine kleine Weile zu ihrer Ausbildung gönnen, ehe der Unterschied zwischen seinem Sehen und dem des Volkes fertig wird. Dieser Übergang gleicht dem vom Subjekt zum Prädikate im ästhetischen Urteil; jenes ist die blofse Materie des Wahrgenommenen, dieses entspringt in der Auffassung der Form«.[3])

Das Gefühl, welches in der zuletzt dargestellten Weise entsteht,

[1]) H. VI, S. 92, 357. — [2]) H. VI, S. 108. — [3]) H. VI, S. 108—109.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

nennt man ästhetisches Gefühl.[1]) Es hat seine vollständige Ursache lediglich in den qualitativen Verhältnissen eines homogenen Vorstellungskreises[2])

So sind zwei Gegensätze gewonnen, »woran sich die Bestimmung der Bedingungen, unter welchen alle Gegenstände des Geschmacksurteils stehen müssen, gleichsam stemmen kann«.

Das Vorgestellte im ästhetischen Urteil mufs demnach auch aufgefafst werden können als ein rein Theoretisches, als Gleichgiltiges. Es wäre jedoch ein Widerspruch, wenn behauptet würde, dafs ein Gegenstand gleichzeitig als ein blofs theoretischer und ästhetischer aufgefafst werden könnte. Zu dem Theoretischen mufs etwas hinzutreten, damit daraus ein Ästhetisches werde. Zeichnen wir eine gerade Linie, so erhalten wir noch nichts Ästhetisches; verbinden wir aber damit noch eine andere Linie, so hat das Theoretische einen Zusatz, noch ein Theoretisches, das für sich allein auch nichts Ästhetisches ist, erhalten. Die Zusammenfassung beider Linien aber ist ein Ästhetisches. Ein einzelner Ton kann etwas Angenehmes sein; etwas Ästhetisches aber ist er nicht. Kommt dazu seine Terz, also auch etwas theoretisch Vorstellbares, so erhalten wir einen Zusammenklang, der unsern Beifall bewirkt, also etwas Ästhetisches ist.

Daraus geht hervor, dafs das Ästhetische immer etwas Zusammengesetztes ist, dafs die Teile desselben, die Materie, einzeln gleichgiltig, dagegen die Zusammensetzung, d. h. die Form allein der ästhetischen Beurteilung unterworfen ist.[3]) Jedoch das Zusammengesetzte darf keine blofse Summe, die Gesamtvorstellung der Teile als Ganzes kein müfsiges Nebeneinander sein, sondern die Vorstellungen der Teile müssen aufeinander einwirken, einander durchdringen; ein Teil mufs als die Abänderung des anderen betrachtet werden können, d. h. die Teile des Gegenstandes, welcher in uns ein ästhetisches Gefühl und dann ein ästhetisches Urteil erzeugen soll, müssen ein Verhältnis bilden.[4])

Nach dieser kurzen Darstellung der Herbartschen Gefühlstheorie wenden wir uns wieder zu Wundt.

Als erstes »zusammengesetztes« Gefühl nennt er das Gemeingefühl. Er bezeichnet damit denselben Zustand, den Herbart mit diesem Wort benennt; aber während das Gemeingefühl nach Herbart als das Ergebnis des Zusammenwirkens vieler Empfindungen auf-

---

[1]) H. VI, S. 191. — [2]) VOLKMANN, Psychologie II, § 133. — [3]) H. VIII, S. 256, § 48. — [4]) Vergl. dazu Herbarts Ethik (VIII) und des Verf. »Erläuterungen«! Zu dem ganzen Abschnitt vergl. die Zeitschrift für exakte Philos. Bd. VIII, XIX!

zufassen ist, ist es nach Wundt das Resultat des Zusammenwirkens »einfacher« Gefühle. Wundt behauptet zwar, das Gemeingefühl sei »aus einzelnen sinnlichen Gefühlen zusammengesetzt;«[1]) »aber«, sagt er, »es ist nicht die bloſse Summe dieser Gefühle, sondern ein aus ihnen resultierendes einheitliches Totalgefühl«.[1]) Freilich besteht zwischen beiden Behauptungen ein Widerspruch; denn wenn das Gemeingefühl nach der ersten Behauptung aus einfachen Gefühlen zusammengesetzt ist, so ist es etwas Zusammengesetztes, also seinem Begriffe nach eine Summe. Ist es aber nach der anderen Behauptung ein aus den einfachen Gefühlen Resultierendes, also ein durch jene Bewirktes, so ist es keine Summe. Aus einer solchen Darstellung die wirkliche Meinung Wundts zu erkennen, ist recht schwer. Da er aber in der allgemeinen Erörterung über die »zusammengesetzten Gefühle« den zuerst aufgestellten Begriff verlassen hat,[2]) nehme ich an, daſs er dies auch hier thut und übereinstimmend mit Herbart das Gemeingefühl als das Ergebnis des Zusammenwirkens von Faktoren auffaſst, nur daſs diese Faktoren bei Herbart Empfindungen, aber bei Wundt Gefühle sind.

Wie das Zusammenwirken der Empfindungen zu denken, und welcher Art es ist, zeigt Herbart in seinen Erörterungen über die Hemmung, Verschmelzung und Komplikation der Vorstellungen;[3]) wie aber das von Wundt behauptete Zusammenwirken der Gefühle zu denken, oder welcher Art es ist, zeigt Wundt nicht. Herbarts Gefühlstheorie hat in jenen Erörterungen ihre psychologische Begründung; der Gefühlstheorie Wundts fehlt die psychologische Begründung.

Die folgende Bestimmung des Gefühls bezeichnet Wundt wie Herbart mit den Ausdrücken Lust und Unlust. Bei Herbart ergeben diese Bestimmungen sich aus der Erklärung des Entstehens der Gefühle, nach welcher dieselben Zustände des entweder von Hemmungen sich befreienden oder von Hemmungen niedergedrückten Vorstellens oder Empfindens sind. Wie erklärt Wundt jene Bestimmungen? Er sagt: »Das Gemeingefühl ist die Quelle der Unterscheidung jener Gefühlsgegensätze der Lust und Unlust, die dann von ihm aus nicht nur auf die einzelnen einfachen Gefühle, aus denen es sich zusammensetzt, sondern manchmal auf alle Gefühle übertragen wurde. Insofern das Gemeingefühl ein Totalgefühl ist, welchem das sinnliche Wohl- oder Übelbefinden des Subjekts entspricht, sind die Ausdrücke Lust und Unlust in der That vollkommen geeignet, uns die Hauptgegensätze anzudeuten, zwischen denen das-

[1]) WG., S. 190. — [2]) Ibid. S. 77. — [3]) H. V, S. 327 ff.

selbe, freilich nicht selten mehr oder weniger lange in einer Indifferenzlage verweilend, hin- und herschwanken kann. Ebenso kann man dann diese Ausdrücke auf die einzelnen Komponenten nach Maſsgabe ihrer Beteiligung an jenem Gesamteffekt übertragen«.[1])

Wundt spricht sich über die Ursache jener Gefühlsgegensätze nicht aus. Die bildliche Ausdrucksweise, das Gemeingefühl sei die Quelle dieser Unterscheidung, sagt nur, daſs sie von daher komme, aber nicht, wodurch sie dort entstehe.

Wenn Wundt weiter sagt, von dem Gemeingefühl aus werde jener Gegensatz auf die einzelnen einfachen Gefühle und »manchmal auf alle Gefühle übertragen«, oder man könne jene »Ausdrücke« (Lust, Unlust) auf die einzelnen Komponenten nach Maſsgabe ihrer Beteiligung an jenem Gesamteffekt übertragen«, so giebt er auch hiermit keine Erklärung des Ursachverhältnisses. Auf Fragen, wie: Wer ist das Subjekt des Übertragens? Wodurch wird das Subjekt zu der Thätigkeit des Übertragens veranlaſst? Warum findet jenes Übertragen auf alle Gefühle nur »manchmal« und nicht immer statt? — findet man bei Wundt keine Antwort.

Weder zu den Lust-, noch Unlustgefühlen rechnet Wundt das Kontrastgefühl. Es besteht nach ihm sowohl aus einem Lust-, als auch aus einem Unlustgefühl, »wobei je nach den Umständen bald das eine, bald das andere vorherrschen kann«.[2])

Herbart erklärt das Gefühl des Kontrastes aus den Hemmungen zwischen den Gliedern vollkommener, ähnlicher Komplexionen von Vorstellungen oder Empfindungen. Er sagt: »Die Komplexion $a + \alpha$ und $b + \beta$ sind ähnlich, wofern $a : \alpha = b : \beta$, wo nicht, so sind sie unähnlich. Der Hemmungsgrad zwischen a und b sei $= p$, der zwischen α und $\beta = \pi$. Wenn nun $p = \pi$ bei ähnlichen Komplexionen, alsdann und nur dann werden die einzelnen Vorstellungen gerade so gehemmt, wie wenn sie in keiner Verbindung gestanden hätten; auch entsteht alsdann kein Gefühl des Kontrastes, indem die Hemmung so von statten geht, wie es die Gegensätze mit sich bringen. Allein bei jeder Abweichung von dem oben aufgestellten Falle leiden die minder entgegengesetzten Vorstellungen durch ihre Verbindung mit dem anderen Paar; aber dadurch wird diesem ein Teil der Hemmung erspart; es bleibt demnach, dem Gegensatz zum Trotz, etwas im Bewuſstsein, das sich widerstrebt, und hierin eben liegt das Gefühl des Kontrastes. Ist $\pi < p$, so wird der Kontrast zwischen a und b gefühlt, nicht zwischen α und β.

[1]) WG., S. 191. — [2]) Ibid., S. 192.

Umgekehrt, wenn $\pi > p$. Für $\pi = o$ ist der Kontrast zwischen a und b am gröfsten«.[1])

Die »zusammengesetzten Gefühle im Gebiete des Gesichts- und Gehörssinns«[2]) nennt Wundt **ästhetische Elementargefühle**, d. h. »alle Gefühle«, »die an zusammengesetzte Wahrnehmungen gebunden und deshalb selbst zusammengesetzt sind«.[2]) Wundt bezeichnet diese Gefühle ausdrücklich als **Elementar**-Gefühle. Nach dem Sprachgebrauch und der Logik mufs das Attribut elementar hier auf Ge-Gefühle bezogen werden. Doch Wundt läfst diese sprachlich und logisch richtige Beziehung nicht gelten, indem er sagt: »Der Begriff des Elementaren bezieht sich — bei diesen Gefühlen nicht auf die Gefühle selbst, die durchaus nicht einfach sind, sondern er soll nur einen relativen Gegensatz zu den noch weit zusammengesetzteren höheren ästhetischen Gefühlen ausdrücken.«[2])

Von der obigen Erklärung des ästhetischen Gefühls halten wir zunächst fest, dafs Wundt es an »**zusammengesetzte Wahrnehmungen**« gebunden sein läfst. Wundt nähert sich damit der Herbartschen Erklärung des ästhetischen Gegenstandes. Derselbe ist nach Herbart kein Einfaches, sondern ein Zusammengesetztes.[3]) Während aber Herbart genau auseinandersetzt, welcher Art die Zusammensetzung der Wahrnehmung ist, nämlich ein Verhältnis,[3]) und dafs das vollendete Vorstellen des Verhältnisses das ästhetische Gefühl erzeugt, läfst Wundt uns vollständig im Unklaren sowohl über die Art jener Zusammensetzung, als auch über das Ursachverhältnis zwischen den Wahrnehmungen und dem ästhetischen Gefühl. Er bedient sich wieder wie schon früher, des Ausdrucks: das ästhetische Gefühl ist an die zusammengesetzten Wahrnehmungen »gebunden«. Aber damit wird kein Ursachverhältnis bezeichnet, und das logische Bedürfnis bleibt unbefriedigt. Später zwar führt Wundt das Verhältnis der Symmetrie $1 : 1$ und des goldenen Schnittes $x + 1 : x = x : 1$ an; aber er spricht nicht allgemein aus, dafs das ästhetische Gefallen durch Verhältnisse bewirkt wird, sondern teilt nur eine empirische Thatsache mit, indem er sagt: »Das **optische Formgefühl** spricht sich vor allem in der Bevorzugung regelmäfsiger vor unregelmäfsigen Formen, und dann bei der Wahl zwischen verschiedenen regelmäfsigen Formen in der Bevorzugung der nach gewissen **einfachen** Regeln gegliederten aus. Unter diesen Regeln werden wieder zwei, die der Symmetrie — und die des goldenen Schnitts — vor anderen ausgezeichnet«.[4]) Zur Erklärung dieser Thatsache fügt

[1]) H. V, S. 30—31, S. 369. — [2]) WG., S. 192. — [3]) s. oben S. 123. — [4]) WG, S. 196.

Wundt Folgendes hinzu: »Diese Bevorzugung der Regelmäfsigkeit und gewisser einfachster Regeln kann nicht wohl anders als so gedeutet werden, dafs die Durchmessung jeder einzelnen Dimension mit einer Bewegungsempfindung und einem begleitenden sinnlichen Gefühl verbunden ist, das in das Ganze eines optischen Formgefühls als Partialgefühl eingeht. worauf dann das bei dem Anblick der ganzen Form entstehende Totalgefühl der regelmäfsigen Ordnung durch das Verhältnis sowohl der verschiedenen Empfindungen wie der Partialgefühle zu einander modifiziert wird.« [1])

Hiernach wird ohne weiteres ein »optisches Formgefühl« vorausgesetzt; woher es aber kommt, wodurch es entsteht, sagt Wundt nicht. In dieses Formgefühl soll nun das mit der »Durchmessung jeder einzelnen Dimension« verbundene sinnliche Gefühl als »Partialgefühl« eingehen. Wenn aber diese einzelnen sinnlichen Gefühle »Partialgefühle« des »optischen Formgefühls« sind, kann letzteres doch nicht früher da sein als die ersteren, darf also nicht vorausgesetzt werden. Wenn Wundts Voraussetzung zulässig wäre, müfste gefragt werden, wer das »Eingehen« der »Partialgefühle« in das »optische Formgefühl« bewirke. Wundt giebt darüber keinen Aufschlufs.

Nach der Vereinigung jener »Partialgefühle« mit dem »optischen Formgefühl« soll dann nach Wundt »bei dem Anblick der ganzen Form« ein »Totalgefühl der regelmäfsigen Ordnung« entstehen. Wodurch das geschieht, wodurch »Partialgefühle« und »optisches Formgefühl« zu dem Totalgefühl vereinigt werden, woher nun die »regelmäfsige Ordnung« kommt, läfst Wundt unerklärt.

Endlich soll das »Totalgefühl der regelmäfsigen Ordnung« »durch das Verhältnis sowohl der verschiedenen Empfindungen wie der Partialgefühle zu einander modifiziert« werden. Erst entsteht also durch Vereinigung von »Partialgefühlen« und »optischem Formgefühl« ein »Totalgefühl«, dann wird dieses durch die »Partialgefühle« modifiziert«, d. h. doch verändert. Warum die »Partialgefühle« nicht sofort bei ihrer Vereinigung mit dem »optischen Formgefühl« das richtige Totalgefühl erzeugt haben, sondern dies erst nach der Vereinigung thun; wodurch sie zu diesem Thun veranlafst werden, alles dies läfst Wundt unerörtert. So erklärt er die Thatsache, dafs das Verhältnis der Symmetrie und des goldenen Schnittes ästhetisch gefallen. Solche Erklärung kann ihren Zweck nicht erfüllen.

Bei Herbart finden wir als fernere Bestimmungen des Gefühls die Prädikate angenehm und unangenehm und eine genaue Unter-

[1]) WG., S. 196.

scheidung des Angenehmen von dem ästhetisch Gefallenden. Wundt hat diese Unterscheidung unterlassen.

Aus vorstehenden Erörterungen ergiebt sich, dafs Wundts Gefühlstheorie mit der Herbartschen wenig Übereinstimmendes hat, aber mit Unklarheiten, Unrichtigkeiten, Widersprüchen und Lücken so behaftet ist, dafs sie der Herbartschen Gefühlstheorie weit nachsteht.

11. Die Affekte[1])

Der Affekt ist ein so auffälliger Gemütszustand, dafs es keiner wissenschaftlichen Beobachtung bedarf, um denselben zu erkennen. Wie ein Sturm sich unserer Wahrnehmung aufdrängt, so auch der Affekt. Wie im Sturm das Gleichgewicht des atmosphärischen Druckes gestört ist, so im Affekt das Gleichgewicht der psychischen und physischen Zustände und Ereignisse. Über eine Ursache der Störung des psychischen Gleichgewichts sagt Herbart folgendes: »Je weniger Verbindung noch unter den Vorstellungen stattfindet, desto mehr gehen die Bewegungen des Gemüts stofsweise und mit harten Rückungen; je mehr die Verbindungen zunehmen, desto gleichmäfsiger und sanfter wird der Flufs der Vorstellungen.«[2])

Demgemäfs erklärt Herbart die Affekte als »Gemütslagen, worin die Vorstellungen beträchtlich von ihrem Gleichgewicht entfernt sind, und zwar dergestalt, dafs die rüstigen Affekte ein gröfseres Quantum des wirklichen Vorstellens ins Bewufstsein bringen, als darin bestehen kann, die schmelzenden ein gröfseres Quantum daraus verdrängen, als daraus verdrängt werden sollte«.[3]) Zur weiteren Erklärung heifst es bei Herbart: »Sind aber wohl die Affekte, genau genommen, selbst die Kräfte, von denen die Vorstellungen sich regieren lassen? — Nach unseren vielfältigen Erörterungen bedarf dies gar keiner neuen Widerlegung. Vielmehr liegt die Kraft in den Vorstellungen selbst; nicht die Affekte sind das Bindende und Entbindende, sondern, wenn durch gewisse Vorstellungen andere entbunden werden, so dafs sie ihre statischen Punkte weit übersteigen, dann bezeichnet man die hieraus entspringende Gemütslage mit dem Namen des rüstigen Affekts; wenn im Gegenteil durch einige Vorstellungen andere tief unter ihre statischen Punkte herabgedrückt werden, — wenn wohl gar eine Menge derselben auf der mechanischen Schwelle verweilen mufs, — alsdann bekommt die so entstandene Gemütslage die Benennung des beschränkenden Affekts.

[1]) WG., S. 198 ff. — [2]) H. V, S. 401. — [3]) H. VI, S. 99. 111.

Hieraus ergiebt sich augenblicklich das Vorübergehende aller Affekte. Die Gemütslage mufs sich dem Gleichgewichte vermöge der allgemeinsten Gesetze des psychologischen Mechanismus wieder nähern, sobald die Spannung der Vorstellungen wieder grofs genug wird, um die den Affekt erregenden Ursachen zu überwinden.

Hieraus erklärt sich ferner das körperlich Angreifende aller Affekte, sobald überhaupt ein Zusammenhang[1]) zwischen Gemütslagen und Organismus eingeräumt wird. Denn man bedenke die Gewalt, welche auf einer Seite eine aufserordentlich vergröfserte Hemmungssumme (bei den rüstigen Affekten), oder auf der anderen Seite eine Menge von Vorstellungen, die auf der mechanischen Schwelle, oder derselben nahe sind (bei den schmelzenden) ausüben mufs. Die Gesetze, nach welchen dadurch die Geschwindigkeit in der Veränderung der Gemütslage zunimmt, sind in den obigen Untersuchungen[2]) zu erkennen, und von dieser Geschwindigkeit hängt ohne Zweifel die Anstrengung ab, welche dem Organismus in seinen begleitenden Bewegungen angemutet wird.« [3])

In Bezug auf das Verhältnis der Affekte zu den Gefühlen sagt Herbart: »Oben ist bemerkt worden, dafs die Gefühle in gewissen Arten und Weisen, w i e unsere Vorstellungen sich im Bewufstsein befinden, ihren Sitz haben, indem andere hemmende und emportreibende Kräfte darauf einwirken. Hierbei kommt es nicht darauf an, wie viele Vorstellungen im Bewufstsein vorhanden seien, auch nicht darauf, ob diejenigen Vorstellungen, welche die Einwirkung erleiden, sich gerade in einem mehr oder minder gehemmten Zustande befinden, welcher Unterschied sich vielmehr auf das Vorstellen als auf das Fühlen bezieht, sondern darauf, wie stark das Drängen der mit einander und wider einander wirkenden Kräfte ausfalle.« [4]) Nachdem Herbart dies an einem der Physik entnommenen Beispiele erläutert hat, fährt er fort: »Also bei den Gefühlen soll es nicht vorzugsweise darauf ankommen, wie viele und wie weit gehemmte Vorstellungen sich im Bewufstsein befinden; ganz andere Umstände sollen die Stärke der Gefühle bestimmen. Hingegen bei den Affekten kommt es nach dem Obigen gar sehr darauf an, ob mehr oder weniger Vorstellungen wach seien, als mit ihrem Gleichgewicht bestehen kann. Folglich ist es unrichtig, dafs die Affekte gesteigerte Gefühle seien; es giebt ein verschiedenes Mafs für Affekte

[1]) H. V, S. 34—35; VI, S. 390 ff. — [2]) H. V, S. 396 ff. — [3]) H. VI, S. 99 bis 100. — [4]) H. VI, S. 100.

und Gefühle; ja die ersten und die anderen gehören gar nicht zusammen wie Art und Gattung, sondern es sind verschiedenartige, wiewohl sehr häufig und mannigfaltig verbundene Bestimmungen der Seelenzustände.«[1])

Hiermit erhebt Herbart Widerspruch gegen die Ansicht, welche Kant über jenes Verhältnis aufgestellt hat. Bei Kant heifst es: »Dagegen ist das Gefühl einer Lust oder Unlust im gegenwärtigen Zustande, welches im Subjekt die Überlegung (die Vernunftvorstellung, ob man sich ihm überlassen oder weigern solle) nicht aufkommen läfst, der Affekt.«[2]) Diese Ansicht war zu Herbarts Zeit die herrschende.[3])

Wundt hat seine Erklärung der Affekte wieder auf die alte von Herbart bekämpfte und widerlegte Ansicht gestellt; denn nach ihm sind die Affekte gesteigerte Gefühle. Er sagt: »Wo sich — eine zeitliche Folge von Gefühlen zu einem zusammenhängenden Verlaufe verbindet, der sich gegenüber den vorausgegangenen und den nachfolgenden Vorgängen als ein eigenartiges Ganzes aussondert, das im allgemeinen zugleich intensivere Wirkungen auf das Subjekt ausübt als ein einzelnes Gefühl, da nennen wir einen solchen in sich geschlossenen Prozefs von Gefühlen einen Affekt.

Dieser Ausdruck weist schon darauf hin, dafs es nicht sowohl spezifische subjektive Erfahrungsinhalte sind, die den Affekt von dem Gefühl scheiden, als vielmehr die Wirkungen, die er infolge der eigentümlichen Verbindung bestimmter Gefühlsinhalte ausübt. Deshalb ist aber auch zwischen Gefühl und Affekt durchaus keine scharfe Grenze zu ziehen. Jedes intensivere Gefühl geht in einen Affekt über, und seine Loslösung aus diesem beruht auf einer mehr oder minder willkürlichen Abstraktion«, und: »Nicht jeder irgendwie zusammenhängende Verlauf von Gefühlen ist nun aber ein Affekt und kann als solcher einer der durch die Sprache fixierten typischen Formen subsumiert werden. Auch der Affekt besitzt vielmehr den Charakter eines einheitlichen Ganzen, das sich von dem zusammengesetzten Gefühl nur durch die zwei Merkmale unterscheidet, dafs es einen bestimmten zeitlichen Verlauf zeigt, und dafs es eine intensivere Wirkung und Nachwirkung auf den Zusammenhang der psychischen Vorgänge ausübt. Das erste dieser Merkmale beruht eben darauf, dafs der Affekt dem einzelnen Gefühl gegenüber ein Prozefs höherer Stufe ist, indem er stets eine Aufeinanderfolge mehrerer Gefühle in sich schliefst; das

[1]) H. VI, S. 100. 101; X, S. 368 u. 384 ff. — [2]) Kant, Anthropologie, § 71. — [3]) H. V, S. 76 ff. — [4]) WG., S. 199.

zweite Merkmal aber hängt mit dem ersten eng zusammen, es beruht auf der Steigerung der Wirkung, die eine Summation von Gefühlen mit sich führt.«[1])

Bei dieser Auffassung des Verhältnisses zwischen Affekt und Gefühl wird eine Begleiterscheinung des Affekts als sein wesentliches Merkmal betrachtet. Es ist dies derselbe Fehler, wie derjenige, der die Affekte als »bloſse Wirkungen der Ausdrucksbewegungen«[2]) erklärt, und den Wundt selbst als »seltsame Theorie«[2]) bezeichnet.

An einer anderen Stelle erklärt Wundt den Affekt folgendermaſsen: »Die Affekte« sind »teils unmittelbare Wirkungen der Gefühle auf den Verlauf der Vorstellungen, teils Rückwirkungen dieses Verlaufs auf das Gefühl. Jedes heftige Gefühl führt leicht zum Affekte, mit dem es dann in ein untrennbares Ganzes zusammenflieſst, daher man auch heftige Gefühle in der Regel schlechthin Affekte nennt«.[3])

Nach den zuerst angeführten Erklärungen schlieſst der Affekt eine »Aufeinanderfolge mehrerer Gefühle in sich«, nach der letzten Erklärung genügt ein Gefühl, wenn es »heftig« ist. Nach den ersten Erklärungen ist der Affekt eine Wirkung der Gefühle auf das »Subjekt« oder auf den »Zusammenhang der psychischen Vorgänge«; in der letzten Erklärung ist der Affekt teils eine unmittelbare Wirkung der Gefühle auf den »Verlauf der Vorstellungen«, teils eine »Rückwirkung« des Vorstellungsverlaufs auf das Gefühl.

Wir sehen auch hier wieder die schon früher erwähnte Unbestimmtheit und Ungenauigkeit in Wundts Erklärungen.

Dies mag genug sein über den von anderen schon oft und gut behandelten[4]) Gegenstand!

Nachtrag zu den Abschnitten 5. 10. 11

Ziehens Einwand, daſs Herbart »nicht zwischen den Gefühlstönen der Empfindungen und den Gefühlstönen der Vorstellungen« (S. 57) unterschieden habe, und der Einwand gegen Herbarts Einteilung der Gefühle kann durch die Anführungen und Bemerkungen auf S. 280 und 281 als erledigt betrachtet werden. Bei der Anführung der Herbartschen Einteilungsgründe[5]) hätte Ziehen in den Worten Herbarts das Attribut »zufällig« nicht übersehen dürfen. Ziehen hat sich bei Anführung des zweiten Einteilungsgrundes nur nach der ab-

[1]) WG., S. 200—201. — [2]) WG., S. 205. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 502. — [4]) Vergl. Volkmann, Psychologie II, § 138 u. die dort angegebene Litteratur! — [5]) H. V, S. 72.

gekürzten Überschrift des § 101, aber nicht nach der vollständigeren Angabe des § 98 gerichtet.

Auf S. 58 führt Ziehen einen Satz aus Herbart an, in welchem dieser sagt, dafs, wenn das Gleiche und Entgegengesetzte mehrerer Vorstellungen einander gleich sei [1], Disharmonie entstehe. Dafs dieser Satz sich nur auf Tonverhältnisse beziehen soll, geht aus den unmittelbar davor stehenden Worten mit Deutlichkeit hervor. In der Abhandlung »Über die Tonlehre« [2] führt Herbart zur Bestätigung jenes Satzes ganz bestimmte Tonverhältnisse an und fügt folgende Bemerkung hinzu: »Dieser Umstand ist von der gröfsten Wichtigkeit in Ansehung des Unterschieds zwischen Musik und ästhetischen Bestimmungen über räumliche und zeitliche Verhältnisse, für welche die Symmetrie allemal von Bedeutung und meistens Bedingung des Schönen ist.« [2]

Was Herbart also speziell nur auf Tonverhältnisse bezieht, wird von Ziehen (S. 58) so aufgefafst, als ob es ganz allgemein für das Gefühl gelten solle. Damit irrt Ziehen.

Ziehen behauptet, Herbart schränke die Entstehung des Kontrastgefühls [3] auf das Zusammentreffen ähnlicher Komplexionen ein (S. 59). Diese Behauptung widerspricht folgenden Worten Herbarts: »Ein Prinzip des Kontrastes findet sich in den Komplexionen.« [1] Hiernach sind jene Komplexionen zwar eine, aber nicht die einzige Bedingung des Kontrastgefühls. Aus dem Beispiel, an welchem Ziehen die Unrichtigkeit der Herbartschen Erklärung des Kontrastgefühls glaubt dargethan zu haben (S. 59), so wie aus der darauf folgenden Bemerkung über die vermeintliche »Vernachlässigung der Empfindungsqualität, bezw. des Vorstellungsinhalts« geht hervor, dafs Ziehen hier überhaupt nur an den qualitativen, nicht aber an den intensiven Kontrast gedacht hat, während es sich in dem von Herbart angeführten Fall hauptsächlich um den letzteren handelt.

Noch einen anderen Irrtum begeht Ziehen bei dem von ihm angeführten Beispiel (Ton- und Farbenpaar, S. 59), indem er behauptet, nach Herbart müsse das Gefühl des Kontrastes »für das — Doppelpaar«, also für das Ton- und Farbenpaar, verschwinden, wenn $p = \pi$ sei. [4] Nun geht aber aus Herbarts Darstellung [5] ganz deutlich hervor, dafs es sich nicht um einen Kontrast zwischen dem »Doppelpaar«, also zwischen $(a + b)$ und $(\alpha + \beta)$, sondern um den Kontrast zwischen a und b oder zwischen α und β handelt und nur darum handeln

[1]) H. V, S. 30. — [2]) H. VII, S. 222. — [3]) oben S. 125. — [4]) oben S. 125 bis 126. [5]) H. V, S. 30—31.

kann, da Tonpaar und Farbenpaar als etwas Disparates nicht zugleich etwas Entgegengesetztes sein kann, und dafs der Kontrast also nur inbezug auf die Glieder a und b oder α und β gefühlt wird.

Ziehen glaubt bei Herbart zwei von einander abweichende Definitionen des Gefühls gefunden zu haben, und er führt auch zwei an. Auf S. 56 sagt er, nach Herbart sei das Fühlen ein »Zustand des Vorstellens und zwar nicht des Vorstellens überhaupt, sondern allemal gewisser bestimmter Vorstellungen«. Auf S. 59 sagt Ziehen, nach Heıbart sei das Gefühl »nur eine Bestimmung dessen, was im Bewufstsein vorgeht, aber keineswegs eine Bestimmung irgend eines Vorgestellten«. Für die erste Definition beruft er sich auf §§ 33 und 38 des »Lehrbuchs«. Nun steht aber an den genannten Stellen etwas ganz anderes als Ziehen anführt. In § 33 heifst es: »Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen und zwar gröfstenteils w a n d e l b a r e Zustände der letzteren.« In § 38 heifst es: »Im Allgemeinen ist zu bemerken, dafs Gefühle und Begierden nicht im Vorstellen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben.« Diese Stelle enthält also überhaupt keine Definition des Gefühls.

Für die zweite Definition giebt Ziehen keine Belegstelle an; im Auge hat er jedenfalls folgenden Satz Herbarts: »Mit welchem Namen sollen wir nun die letztere Bestimmung des Bewufstseins, da ein Vorstellen zwischen entgegenwirkenden Kräften eingeprefst schwebt, benennen zum Unterschiede von jener Bestimmung, da dasselbe nicht hellere und nicht dunklere Vorstellen vorhanden ist, ohne eine Gewalt zu erleiden? Wie anders werden wir den geprefsten Zustand bezeichnen als durch den Namen eines mit der Vorstellung verbundenen G e f ü h l s?«[1]) Von dieser Erklärung des Gefühls ist Herbart nicht abgewichen. Ziehens Vorwurf ist darum unberechtigt.

Unberechtigt ist ferner Ziehens Meinung, dafs Herbart die Erklärung des Gefühls der Klemmung und Förderung, wie sie im »Lehrbuch« §§ 36. 37 steht, in der »Psychologie als Wissenschaft« aufgegeben habe. Ungenau ist Ziehens Angabe der Bedingungen des Entstehens der Gefühle bei Herbart.[1]) Dabei handelt es sich nicht, wie Ziehen glaubt, um das S i n k e n der Vorstellungen, sondern nur um die oben [2]) beschriebenen Fälle.

Ziehen hält die Unterscheidung der Gefühle des Angenehmen und Unangenehmen von denen der Lust und Unlust bei Herbart für hinfällig. Er sagt: »Die Gefühle der Lust und Unlust sollen durch

[1]) H. VI, S. 75. — [2]) S. 38—39.

ihre Abhängigkeit von der Art und Weise, wie sich unsere Vorstellungen im Bewufstsein befinden und zum reihenförmigen Ablaufen angeregt sind, und daher durch ihre zufälligen Schwankungen charakterisiert sein, während den Gefühlen der Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit eben diese Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit wesentlich zugehören soll«, S. 62.

Von »zufälligen Schwankungen« steht bei Herbart nichts. Wessen zufällige Schwankungen meint Ziehen, die der Gefühle oder Vorstellungen? Seine Darstellung ist mehrdeutig. Herbarts Darstellung leidet an diesem Mangel nicht. Sie lautet: »Die Gefühle der Lust und Unlust sind es, welche von der Art und Weise abhängen, wie sich unsere Vorstellungen im Bewufstsein befinden und zum reihenförmigen Ablaufen angeregt sind, den Vorstellungen selbst (insofern sie nicht etwa schon eine feste Konstruktion erlangt haben) ist eine solche Art und Weise zufällig; die daraus entspringenden Gefühle sind ihnen alsdann ebenso zufällig. Wie es einer Vorstellung vermöge ihrer Verbindung begegnen kann, dafs sie sich als Begierde äufsert, ebenso trifft es sich wohl auch, dafs mit ihren verschiedenen Stellungen im Bewufstsein heute Lust, morgen Unlust verbunden ist, ohne dafs darum sie selbst etwas mehr als ein gleichgiltiges Objekt ins Bewufstsein zu bringen hätte. Dergleichen bemerken wir bei allen Gegenständen unserer Beschäftigung; sie kommen bald gelegen, bald ungelegen, nach den Umständen.«

»Ganz anders verhält es sich mit dem eigentlich Angenehmen und Unangenehmen. Wem es in diesem Augenblicke völlig ungelegen ist, sich zu baden, der kann gleichwohl mit dem eingetauchten Finger prüfen, ob das schon bereitete Bad eine angenehme Wärme habe.« — »Wer einen körperlichen Schmerz höchst gelassen erduldet, wird ihn dennoch unangenehm nennen, sodafs der Schmerz ein Prädikat bekommt, was vom Erdulden desselben unabhängig besteht. Auf diese Weise giebt es eine nicht eben gar grofse Anzahl von Gefühlen, denen die Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit wesentlich zugehört.«[1])

Ziehen behauptet, nach Herbarts Erklärung kommen »die Gefühle durch ein ganz mystisches Sich-Bewufstwerden der Energie-, bezw. Hemmungsverhältnisse zu Stande« (S. 64). Von einem solchen Sich-Bewufstwerden steht nun in der Herbart'schen Gefühlstheorie nichts. Ziehen hat übersehen, dafs Herbart zwischen dem Bewufstwerden und Sich-Bewufstwerden genau unterscheidet.[2])

[1]) H. VI, S. 107; V, S. 72--73. — [2]) H. V, S. 18. 342.

Der Herbartschen Erklärung des Gefühls stellt Ziehen die seinige gegenüber, indem er sagt, die Gefühle seien »Eigenschaften der Empfindungen und Vorstellungen« (S. 64). Er nennt diese Definition die der physiologisch-experimentellen Psychologie überhaupt. Doch damit behauptet er zu viel; denn Wund giebt, wie oben zu ersehen ist, eine solche Erklärung des Gefühls nicht, und Wundt vertritt die physiologisch-experimentelle Psychologie doch in erster Linie.

Was Ziehen endlich darüber sagt, »dafs für eine gehirnlose Seele« — (soll wohl heifsen:. Seele ohne Zusammensein mit einem Gehirn) »auch in der Gefühlstheorie kein Platz« sei (S. 64), gehört in eine Polemik gegen Herbarts Psychologie nicht hinein; denn dadurch wird gar leicht die Meinung erzeugt, als ob die Herbartsche Gefühlstheorie das lehre, was Ziehen bestreitet, während sie doch vollständig frei ist von einer solchen Lehre.

Über den Affekt sagt Ziehen folgendes: »In der Regel aber ist das Verhältnis nicht das von Herbart angenommene, sondern das umgekehrte: der Affekt ist primär, die Beeinflussung erfolgt sekundär. Man wähle das einfache Beispiel der Angst. Mir werde von einer grofsen, mir drohenden Gefahr Mitteilung gemacht. Es hiefse doch den Sachverhalt auf den Kopf stellen, wenn ich sagen wollte, die Darstellung der Gefahr erzeuge eine Vorstellungshemmung und diese letztere die Angst, sondern der Thatbestand ist der, dafs der spezifische mit der Vorstellung der Gefahr verbundene Gefühlston der Angst auf meinen Vorstellungsverlauf hemmend (zuweilen auch beschleunigend) einwirkt«, S. 61.

Dieses Beispiel zeigt das Gegenteil von dem, was Ziehen als »Thatbestand« annimmt. Es lehrt, dafs der Affekt ohne Vorstellung nicht zu denken ist. Die Mitteilung von der einer Person drohenden Gefahr reproduziert in ihr bei der Unbestimmtheit der Gefahr allerlei Vorstellungen. Das ist eine Thatsache. Der richtige Thatbestand ist also der, dafs Vorstellungen zuerst da sind. Durch deren Gegeneinanderwirken kann das Gefühl der Angst und eine Gemütslage entstehen, in welcher das Gleichgewicht der Vorstellungen erheblich gestört ist, also ein Affekt. Das Gefühl der Angst, sowie die Störung des Gleichgewichts kann aber auch ausbleiben. Wäre, wie Ziehen behauptet (S. 64), das Gefühl eine Eigenschaft der Vorstellung, das Gefühl der Angst also eine Eigenschaft der Vorstellung einer Gefahr, so müfste die Vorstellung einer Gefahr stets den Affekt Angst erzeugen. Die Erfahrung aber bestätigt dies nicht. Die Frage, »ob die Vorstellungslage oder das Gefühl« bei dem Affekt »primär« sei (S. 62), dürfte Ziehen nach seiner Auffassung des Gefühls als

einer Eigenschaft der Vorstellung oder Empfindung (S. 64) überhaupt nicht stellen, denn mit der Vorstellung oder Empfindung wäre dann das Gefühl gleichzeitig gegeben. (Fortsetzung folgt)

Zur Kaiserlichen Schulreform[1])

Von

W. Rein in Jena

1. Der Erlafs unseres Kaisers an den Kultusminister, welcher die im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen weiterführen soll, ist von solcher Bedeutung für die Weiterentwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland, dafs es gerechtfertigt erscheint, wenn wir uns etwas näher mit ihm beschäftigen und die Tragkraft der in ihm niedergelegten Gedanken an den Forderungen der Pädagogik zu messen versuchen. In der Besprechung folgen wir am besten den Kategorien, die durch das System der Pädagogik gegeben werden.

Danach können wir an der Hand folgender Gruppierung unsere Betrachtung durchführen:

1. Die Berechtigungen der höheren Schulen,
2. ihre Organisation,
3. Lehrplan und
4. Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer.

In diese vier Abschnitte können wir die neuen kaiserlichen Vorschriften ordnen und unterbringen.

Ehe wir aber zu ihrer Besprechung übergehen, sei kurz an die Bewegung erinnert, die in den 90er Jahren bei Beginn der kaiserlichen Regierung ihren ersten Höhepunkt erreichte. Offenbar wirkte damals ein starkes persönliches Moment mit. Unser Kaiser hatte das Gymnasium zu Kassel absolviert und in seiner Schülerzeit bestimmte Erfahrungen gesammelt. Von seinen Eindrücken giebt ein Brief Kunde, der, vom Kaiser an den Amtsrichter Hartwich geschrieben, kürzlich veröffentlicht worden ist und durch die Zeitungen ging.

Aus diesem Brief spricht ohne Zweifel eine starke Abneigung gegen das Gymnasium. Ungünstige Einzelerfahrungen werden, wie dies Menschenart zu sein pflegt, verallgemeinert und gegen die Gymnasien und die alten Sprachen verwendet.

So konnte man sich nicht wundern, wie bald nach seinem Regierungsantritt unser Kaiser sich gerade der Reform des höheren

---

[1]) Erschienen in der Zeitschrift »Vom Fels zum Meer«, 18. u. 19. Heft.

Schulwesens bemächtigte und mit kräftigem Vorstoſs in der Berliner Dezember-Konferenz 1890 neue Bahnen für die Weiterentwicklung vorzeichnete. Allein der damalige Kultusminister v. Gossler hatte dafür gesorgt, daſs der kaiserliche Ansturm gebrochen wurde durch die konservative Majorität der einberufenen Konferenz. Wenn er selbst auch infolge dieser Taktik aus seinem Amte entlassen wurde, so war dem Kaiser seine thatkräftige Mitwirkung auf dem Schulgebiet in einer Weise verleidet worden, daſs er es offenbar vorzog, den Dingen zunächst ihren Lauf zu lassen.

Die Ergebnisse der Berliner Dezember-Konferenz wurden in den Verordnungen vom Jahre 1892 zusammengefaſst. Sie waren bescheiden genug und blieben an der Peripherie der Wünsche und Forderungen. Sie drehen sich wesentlich um einen Handel mit Unterrichtsstunden: einigen Fächern wird eine wöchentliche Stunde abgenommen, andern wird sie zugesetzt. Erfreulich allein war die Beseitigung des lateinischen Aufsatzes, von dem einmal ein Schulmann behauptet hatte, daſs mit ihm das Gymnasium stehe und falle; unerfreulich die Vermehrung des bürokratischen Apparates und die Einfügung einer neuen Prüfung, der sogenannten Abschluſsprüfung nach Unter-Sekunda.

Das Ganze bedeutete eine groſse Halbheit. Kein Wunder, daſs es niemanden befriedigte und auf allen Seiten das Gefühl der Enttäuschung zurücklieſs. Die Reformer waren unbefriedigt, weil sie nichts erreicht hatten; die Philologen aber waren über die Verminderung der Stunden im Latein und Griechisch unter wesentlicher Beibehaltung der Lehrziele erbittert.

So brachten die neuen Verordnungen vom 1. April 1892 keine Ruhe. Der Kampf tobte weiter. Das Verlangen nach einem gerechten und sachlichen Ausgleich wurde immer stärker, zumal den Reformern von einer Seite Hilfe kam, die bisher nicht in der Lage war, hervorzutreten und wirksam einzugreifen.

Mit dem Fortschritt der Naturwissenschaften war zugleich ein gewaltiger Aufschwung in der Industrie und Technik verbunden. An diesem Aufschwung aber war das technische Schulwesen hervorragend beteiligt, vor allem die technische Hochschule. Hatte diese bisher in der allgemeinen Schätzung und in der thatsächlichen Geltung den Universitäten nahegestanden, so wurde sie nunmehr neben dieselben gestellt und mit der Berechtigung, die Doktorwürde zu verleihen, ausgestattet. Diese Erhöhung der technischen Hochschule muſste nun auch zurückwirken auf die Vorbereitungsanstalten, auf das Realgymnasium und die Ober-Realschule. Sie muſste eine kräftige Hilfe den Bestrebungen bringen, die seit dem Bestehen des Realgymnasiums

und der Ober-Realschule auf eine Gleichberechtigung mit dem Gymnasium hinzielten.

Es kommt hinzu, dafs dieser Bewegung durch die offenkundige Unterstützung des Kaisers die allerwirksamste Förderung geboten wurde. Sein persönlicher Verkehr mit Professoren der technischen Hochschule in Charlottenburg hat in ihm offenbar die Neigung für die modernen Bildungselemente, die in den neueren Sprachen und in den Naturwissenschaften liegen, bestärkt. Sein Einflufs ist aber um so höher in Anschlag zu bringen, als das Schul- und Bildungswesen in Preufsen noch nicht gesetzlich geregelt ist. Dadurch wird naturgemäfs die Stimme des Regenten die ausschlaggebende, zumal wenn der Kultusminister kein Fachmann ist.

Während so seit 1892 die modern-naturwissenschaftliche Richtung eine gewaltige Stärkung erfuhr, vollzog sich auch in dem gymnasialen Lager ein Umschwung der Stimmung, der jener Bewegung in gewissem Sinne entgegen kam. Hatten in den früheren Jahren die Anhänger des Gymnasiums die Privilegien dieser Anstalt in hartnäckigster Weise verfochten, so traten sie nunmehr von dieser Auffassung zurück und befürworteten ebenfalls die vollständige Gleichstellung der drei höheren Lehranstalten mit 9jährigem Kursus. Damit rückten sie neben die Wünsche der Realschulmänner und erkannten zugleich die Forderung der Pädagogik an. Diese hatte schon lange zuvor als die einzige Weise der Verständigung den Weg der Freiheit empfohlen: jede der drei höheren Schulen soll die gleichen Berechtigungen geniefsen; sie seien gleich gewertet und gleich gestellt; den Eltern steht die Wahl frei. Nun können die höheren Schulen zeigen, was sie zu leisten vermögen. Nun kann ihre Anziehungskraft klar werden vor aller Welt. Von besonderen Privilegien befreit, wird man sehen, ob das Gymnasium noch Lebenskraft besitzt und Leben zu erzeugen vermag. Denn nur das, was Leben hat, ist wert zu leben. Was von Privilegien existieren mufs, führt ein künstliches Dasein. Diese Ansicht, lange von der Pädagogik vorbereitet, wird nun auch von den Führern der Gymnasial-Partei verkündet. Im Vertrauen auf die Kraft der antiken Bildungselemente wollen sie zeigen in freiem Wettbewerb mit den Realanstalten, was sie vermögen. Das ist allein der rechte und der würdige Standpunkt.

Er tritt uns nun auch aus der ersten These des kaiserlichen Erlasses entgegen: Gymnasium, Realgymnasium und Ober-Realschule sind in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen.

Die letztere Wendung klingt allerdings sehr stark nach Aktenstil. Sie ist unbestimmt und dehnbar. Wir müssen es abwarten, wie weit die Ausführungs-Verordnungen die Ausdehnung der Berechtigungen ausdehnen wollen. Klar und bestimmt würde der zweite Satz gelautet haben: Dementsprechend — nämlich der gleichen Wertung der drei höheren Anstalten — sind die Berechtigungen derselben vollständig gleich zu stellen. Denn eine Gleichwertung ohne eine thatsächliche Gleichstellung ist eine blofse Phrase. Auf eine weitere Unklarheit in der ersten These, die Frage der Ergänzung betreffend, gehe ich hier nicht ein, da es mich zu weit ab, nämlich in das Gebiet der Hochschule führen würde. Ihre Sache ist es, zu entscheiden, was mit dem Gymnasiasten geschehen soll, dem es beim Eintritt in das Polytechnikum z. B. am Zeichnen und in der Mathematik fehlt — oder mit dem Realschüler, dem es beim Eintritt in die Universität an Latein und Griechisch mangelt.

Sehr fühlbar bleibt in der Frage der »Berechtigungen« eine andere Lücke: die Bewilligung der Forderung, dafs das Zeugnis für den einjährigen Dienst nur an die Abgangsprüfung geknüpft werde, um diejenigen Schüler, die allein hiernach streben, von den höheren Schulen fern zu halten und sie einer 6- oder 7 klassigen Realschule zu überweisen, wo sie einen in sich abgeschlossenen Bildungsgang durchlaufen können. Leider scheint die Berechtigung zum einjährigen Dienst nach wie vor ein noli me tangere zu bleiben. Nach wie vor mufs die Schule darunter leiden, wiewohl am 18. März 1890 der Kultusminister im Abgeordnetenhaus verkündet hatte: »Es hat sich auf Grund der hochherzigen Initiative Seiner Majestät die sichere Möglichkeit ergeben, dafs das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, das das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung des höheren Unterrichts ist, aus der ganzen Behandlung der organisatorischen Fragen ausscheide.«

Eine frohe Botschaft, die die Trennung der unnatürlichen Ehe zwischen unserm Bildungs- und Militärwesen verkündigte. Aber es ist bei der frohen Botschaft bis jetzt verblieben. Hier hat die Pädagogik auch weiterhin die Aufgabe, den rechten Weg für die Lösung des unnatürlichen Verhältnisses zu zeigen, einen Weg, der beiden Teilen gerecht wird.

2. Wenden wir unsere Aufmerksamkeit nunmehr der Organisation des höheren Schulwesens zu.

Die grofse Berliner Mai-Versammlung vorigen Jahres, die vom Ingenieurverein in Verbindung mit den Realschulmännern einberufen worden war, hatte neben der Forderung der Regelung des Berechtigungs-

wesens die Einführung eines gemeinsamen Unterbaus für die höheren Schulen empfohlen, wie ihn das Altonaer und Frankfurter System bereits besitzt. Der kaiserliche Erlafs nimmt auch diese Forderung auf und weist mit Recht auf den grofsen sozialen Vorteil hin, den diese Einrichtung bietet. Er besteht darin, dafs die Wahl des Berufes bis ins 12. Lebensjahr verschoben werden kann. Dadurch, dafs die drei unteren Klassen der höheren Schulen einen gemeinsamen Lehrplan besitzen, wird die Entscheidung, ob ein Knabe der modernen oder der altklassischen Linie folgen will, bis dahin gerückt, wo ein sicheres Urteil über Neigung und Befähigung möglich wird. Für die altklassischen Studien bleiben dann im Gymnasium allerdings nur sechs Jahre übrig; allein dieser äufsere Nachteil mufs aufgehoben werden durch einen intensiven methodischen Betrieb der alten Sprachen, wie ihn das Frankfurter Goethe-Gymnasium vorbildlich zeigen kann.

Die klassischen Philologen stehen diesem Versuch natürlich noch skeptisch gegenüber. Sie möchten von dem 9jährigen Lateinkursus und dem 6jährigen griechischen Kursus nichts aufgeben und bezweifeln, ob man dieselben Ziele in der kürzeren Zeit erreichen kann. Allein ihnen gegenüber ist zu betonen, dafs der kaiserliche Erlafs, ganz im Einverständnis mit den pädagogischen Forderungen, nicht von einer obligatorischen Einführung des Frankfurter Systems spricht, sondern nur von einer Fortsetzung des Versuchs. Leistet die Reformschule, wie sie der Kürze halber jetzt vielfach genannt wird, Tüchtiges, so wird sie sich allmählich ausbreiten, ohne die 9klassigen Voll-Gymnasien zu verdrängen. Diese Form der höheren Schule wird sich immer erhalten, namentlich in den alten Stiftungschulen Schulpforta, Meifsen, Grimma und anderwärts. Und es ist gut so. Man wird dann immerfort Gelegenheit haben, die beiden Systeme, das alte und das neue, in ihren Leistungen miteinander zu vergleichen und die Arbeit des neuen wird aus dem Fortbestehen des alten jederzeit die Kraft schöpfen, nicht zurückzubleiben hinter jenem. Auch hierin vertreten wir den Standpunkt der Freiheit.

So ist also die Frage des Berechtigungswesens und der Organisation der höheren Schulen vom kaiserlichen Erlafs im Geiste eines besonnenen Fortschritts entschieden worden, was von uns freudig begrüfst wird.

Vor allem ist auch die Beseitigung der Abschlufsprüfung nach Unter-Sekunda gut zu heifsen. Wir haben darauf hingewiesen, dafs die Einführung dieser Prüfung im Jahre 1892 das greifbarste Ergebnis jener Schulreform gewesen ist. Nach achtjährigem Bestehen soll sie nun wieder beseitigt werden! Niemand wird

ihr eine Thräne nachweinen! Im kaiserlichen Erlafs heifst es, die Prüfung habe den Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermäfsigen Andrang zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet als Einhalt gethan. So dilettantisch ist man 1892 vorgegangen! Von der Einführung eines Zwischen-Examens in den Lehrgang einer 9 klassigen Anstalt, wodurch dieser Lehrgang selbst in sich zerrissen werden mufste, erwartete man die Abstellung einer sozialen Gefahr, das Anwachsen des Gelehrten-Proletariats! Difficile est satiram non scribere. Die ganze Unfähigkeit der Schulbürokratie zeigte sich in diesem einen Stück. Statt die Schulreform in grofsem Stil zu führen, verfiel man auf Einzelheiten und Nebendinge, deren Erfolglosigkeit jeder Einsichtige von vornherein einsah und darum abwies. Nun soll die Abschlufsprüfung wieder beseitigt werden, nachdem man ihre Unfruchtbarkeit erkannt hat! Möchten unsere höheren Schulen künftighin vor solchen Experimenten bewahrt bleiben! Sie erscheinen freilich so lange nicht ausgeschlossen, so lange Juristen auf dem Gebiete des Schulwesens ungestraft sich tummeln dürfen und die ausschlaggebende Stimme besitzen.

3. Betrachten wir nun in Kürze die Ausführungen, die der kaiserliche Erlafs zum Lehrplan und zur Methodik einzelner Unterrichtsfächer bringt.

Erinnernd an die bekannte Mahnung: Multum, non multa (Vieles, aber nicht Vielerlei) soll der Schwerpunkt in die Hauptfächer gelegt werden, die die Eigenart der verschiedenen Anstalten ausmachen. Darum Verstärkung des Latein im Gymnasium und Real-Gymnasium, der Geographie in der Ober-Realschule. Auch für andere Fächer: für Englisch, für den Geschichtsunterricht, für die Naturwissenschaften, für den Zeichenunterricht treten Mehrforderungen auf, während wir vergeblich nach einer Bestimmung suchen, die eine Verminderung der Leistungen in den Nebenfächern anordnet. Dadurch stellen sich die Ausführungen zu dem leitenden Grundsatz: Multum, non multa in auffallenden Widerspruch. Überdies wird ganz im Unklaren gelassen, welche Fächer in den drei Schularten als Haupt- und als Nebenfächer gelten sollen. Von zwei Gegenständen ist überhaupt keine Rede in dem Erlafs: von Deutsch und Mathematik. Wir dürfen doch nicht annehmen, dafs das Schweigen über dieselben eine geringere Einschätzung bedeute? Das wäre namentlich mit Rücksicht auf den deutschen Unterricht aufs tiefste zu beklagen. Hinsichtlich des Gymnasiums kann nur ein Hauptziel gelten: Einführung in die Geschichte, Litteratur, Kunst und Kultur unseres Volkes. Dieses Ziel teilt es mit den beiden anderen höheren Schulen. Seine Eigenart aber besteht

darin, dafs es mit der nationalen Erziehung die Einführung in die Geschichte, Litteratur und Kunst des Altertums verbinden und die Fäden aufdecken kann, die in die alte Welt hineinführen, wodurch diese selbst noch lebensvoll und lebenspendend für die Gegenwart wird. Das kann aber nur geschehen durch eine Entbürdung des Gymnasiums, die darin besteht, dafs die formale Behandlung der alten Sprachen in die zweite Stelle rückt, die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische aufgehoben und die ganze verderbliche Extemporalienwirtschaft gründlich beseitigt wird. Geschieht dies nicht, so wird abermals in diesem Stück nur halbe Arbeit gethan, der Ruf nach Reform wird nicht verstummen, und die Schulen werden nicht zur Ruhe kommen, nach der sie verlangen. Dazu gehört schliefslich auch, dafs die Reifeprüfung den Lehrerkollegien an den Schulen zurückgegeben und dem bürokratischen Einflufs entzogen wird.

Unter den Änderungen, die der Erlafs für den Lehrplan herbeiführt, ist zweifellos die am meisten charakteristische diejenige, welche die Einführung der englischen Sprache auf Kosten des Französischen anordnet.

Mit dem Niedergang Frankreichs und dem Anwachsen der englischen Weltherrschaft ist dieser neue Einflufs hervorgetreten, der das Englische dem Lehrplan unserer Gymnasien hinzufügt, und zwar im Einklang mit dem, was sich auf der Weltbühne bereits vollzogen hat, auf Kosten des Französischen. Denn der kaiserliche Erlafs will den Lehrplan in folgender Weise gestalten: Neben dem Griechischen, also von Unter-Tertia an, ist Unterricht im Englischen fakultativ zu erteilen bis Unter-Sekunda; aufserdem wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen in den drei oberen Klassen obligatorisch, während das Französische in die Rolle des fakultativen Betriebes herabgesetzt wird. Diese Anordnung fordert offenbar sehr starke didaktische Bedenken heraus, auf die ich hier nicht näher eingehen kann. Es erklärt sich diese Vorschrift des sechsjährigen englischen Unterrichts, der zunächst fakulativ, dann obligatorisch erteilt werden soll, vielleicht aus dem Umstande, dafs an einzelnen Schulen diese Einrichtung beliebt worden ist aus lokalen Gründen. Das erscheint anfechtbar. Aber wie man diese mysteriöse Stelle auch deuten mag, eines ist sicher: das Englische soll die bisherige Stellung des Französischen im Gymnasium erhalten.

Die Begründung für diese Verschiebung wird durch den Hinweis auf die grofse Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen habe, gegeben. Aus praktischen Gründen wird auch die

warme Befürwortung der Erdkunde hergeleitet. Wir können dies gelten lassen, aber möchten doch hervorheben, dafs eine solche Begründung vom Standpunkte der Lehrplantheorie aus eine unzureichende genannt werden mufs. Die Bevorzugung des Englischen vor dem Französischen wird in erster Linie aus der reicheren Litteratur des englischen Volkes zu begründen sein, die namentlich für das jugendliche Alter vortreffliche Bildungsstoffe humanistischer und realistischer Art darbietet.

4. Auch in den Bemerkungen zur Methode der besonderen Unterrichtsfächer finden wir einzelne vortreffliche Winke, wie sie die Didaktik schon lange betont hat. Von Interesse für uns ist darum mehr die Frage, warum gerade diese Punkte im kaiserlichen Erlafs hervorgehoben werden.

Es sind folgende:

a) Im griechischen Unterricht soll der grammatische Betrieb eingeschränkt werden, dagegen sei die ästhetische Auffassung zu pflegen, und der Zusammenhang der antiken Welt mit der modernen Kultur zu betonen. Diese Forderung zieht sich seit langer Zeit durch alle Regierungs-Vorschriften hindurch; wie es scheint vergeblich. Zum grammatischen Unterricht gehört Kenntnis und Verstand; zur Darstellung der Bedeutung des klassischen Altertums in Verbindung mit der Entwicklung unserer Kultur gehört Kenntnis und Geist. Da nun letzterer seltener angetroffen zu werden pflegt als ersterer, so erklärt es sich von selbst, warum trotz aller Mahnung der griechische und auch der lateinische Unterricht an der Behandlung der Sprachformen sich genügen läfst und nicht zum Kern der Sache vorzudringen vermag.

b) Bei den neueren Sprachen wird Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller verlangt. Das ist ganz richtig. Aber es setzt voraus, dafs die Lehrer der neueren Sprachen eine Zeit lang im Auslande zugebracht haben. Denn ohne dies werden sie nicht sicher im Gebrauch und in der Aussprache, zumal der Universitätsunterricht wohl in die Geschichte und Entwicklung der fremden Sprache und des fremden Schrifttums einzuführen, aber nicht das technische Geschick im mündlichen und schriftlichen Verkehr zu geben vermag. Der moderne fremdsprachliche Unterricht wird bei uns nie auf die volle Höhe gehoben werden können, wenn nicht den jungen Lehrern die Möglichkeit des Aufenthaltes im Auslande gewährt wird. Aber jeder Hinweis hierauf fehlt in dem Erlafs, während die Hebung des erdkundlichen Unterrichts abhängig gemacht wird von der Übertragung dieses Zweiges an Fachlehrer, d. h. wohl an naturwissenschaftliche Lehrer, die sich eine Fakultas für Geographie erworben haben.

c) Im Geschichts-Unterricht wird an die Ausfüllung zweier Lücken in der Behandlung erinnert: 1. an die Ergänzung der alten Geschichte, wobei unklar bleibt, an welche Partien der alten Geschichte gedacht wird — vielleicht an die römische Kaisergeschichte — und 2. an die eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Hiermit greift der Erlafs zurück auf Forderungen, die der Kaiser in der Berliner Dezember-Konferenz 1890 mit besonderem Nachdruck geltend gemacht hatte.

d) Was dann für die naturwissenschaftlichen Fächer hervorgehoben wird: Notwendigkeit der anschaulichen Grundlage, des Experiments, der Exkursionen, Betonung der angewandten und technischen Seite bei Physik und Chemie, sind bekannte Forderungen der Didaktik. Zuletzt wird noch der Zeichen-Unterricht berührt, und zwar wird auch hier der praktisch-technische Gesichtspunkt in den Vordergrund geschoben: der Schüler soll befähigt werden, das Angeschaute in rascher Skizze darzustellen; von den Gymnasiasten sollen die, welche sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin widmen wollen, vom fakultativen Zeichen-Unterricht fleifsig Gebrauch machen. Hier wird also der Schritt zum obligatorischen Zeichen-Unterricht von der Sexta bis zur Prima noch nicht gewagt, weil man den Zeichen-Unterricht offenbar noch nicht in den Gesamtplan des Gymnasiums einzureihen vermag. Und doch fehlt das Stichwort dazu im kaiserlichen Erlafs nicht: ästhetische Auffassung. Ohne Hilfe des Zeichnens wird dies, so fürchte ich, mehr nur ein Wort bleiben. Denn das Zeichnen allein zwingt zur genauesten Anschauung; ohne Anschauung aber keine künstlerische Bildung.

Endlich fallen noch einige Bemerkungen ab für die körperlichen Übungen, die in ausgiebigster Weise zu betreiben sind, und für Ausdehnung der zu kurz bemessenen Pausen im Stundenplan.

Überblicken wir das Ganze des Kaiserlichen Erlasses, so können wir wohl die Hoffnung teilen, die in den Schlufssätzen zum Ausdruck kommt, dafs durch ihn die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung einem versöhnenden Ausgleich entgegengeführt werden. Der Gegensatz ist alsbald aufgehoben, wenn die drei höheren Erziehungs-Schulen vollkommen gleichgesteilt werden. Er wird fortbestehen, wenn die Ausführungs-Bestimmungen des kaiserlichen Erlasses etwa Einschränkungen im bürokratischen Sinne erhalten sollten. Nach früheren Erfahrungen kann man sich einer gewissen Besorgnis nicht erwehren.

Den Beschlüssen der Dezember-Konferenz vom Jahre 1890

gegenüber bedeutet das Ganze aber doch einen entschiedenen Fortschritt. Jene konnte man als eine grofse Halbheit charakterisieren; diesen Erlafs müssen wir, wenn wir die Lehrplanfrage ausnehmen, als eine wirkliche Förderung betrachten. Mit dem neuen Jahrhundert treten damit unsere höheren Erziehungsschulen in eine neue Entwicklung ein. Die Bahn ist freigegeben, das Netz der Privilegien zerrissen, Humanisten und Realisten können die Streitaxt begraben und in friedlichem Wetteifer zeigen, was sie aus der ihr anvertrauten Jugend zu machen vermögen.

Möchten sie dabei sich nur der Pädagogik erinnern! Sie vermag doch erst in ihren Grundprinzipien den einigenden Geist zu verleihen und in ihren didaktischen Ausführungen die Wege für den einheitlichen Lehrplan zu zeigen. Zu den staatlichen Vorschriften mufs sie das Beste hinzuthun. Der kaiserliche Erlafs kann trotz der Macht, die ihm innewohnt, nur das Äufsere geben und veranlassen.

MITTEILUNGEN

1. Ferienkurse in Jena für Damen und Herren

(Sekretariat im Pädagogischen Universitäts-Seminar, Grietgasse 17a)

I. Naturwissenschaftliche Kurse

Vom 5.—17. August

1. Über Bau und Leben der Pflanzen

mit besonderer Berücksichtigung der für den botanischen Schulunterricht wichtigen Zweckmäfsigkeitseinrichtungen in der Organisation der Gewächse
Professor Dr. Detmer

Einleitung

Der botanische Schulunterricht früher und jetzt. Aufgabe der Biologie. Typische, rudimentäre, reduzierte und metamorphosierte Pflanzenorgane. Goethes Metamorphosenlehre.

I. Das Blatt

1. Funktionen des Laubblattes: Wasserkultur. Bau des Blattes. Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Zellenlehre. Nachweis der Assimilate. Wesen der Assimilation. Biologie der Assimilationsorgane. Bedeutung der Assimilation für den Haushalt der Natur.
2. Wesen der Transpiration des Blattes. Methodisches. Bedeutung der Verdunstung. Äufsere Einflüsse. Biologisches. Xerophyten, Hygrophyten, Tropophyten, Erfahrungen des Vortragenden über diese Pflanzenformen auf seinen Reisen im tropischen Brasilien, in Lappland und der Sahara.
3. Eiweifsbildung im Blatt. Synthese der Proteïnstoffe. Theorie des Prozesses.
4. Metamorphosierte Blätter. Blätter der insektenfressenden Pflanzen, der Succulenten etc.

II. Die Wurzel

Bau der Wurzel. Wasseraufnahme derselben. Theorie des Turgors. Wurzeldruck. Metamorphosierte Wurzeln. (Luftwurzeln, Säulenwurzeln, Atemwurzeln, die Knöllchen der Papilionaceenwurzeln und die stickstoffsammelnden Bakterien derselben, neuere Forschungen über die Mycorhiza etc.)

III. Die Stammgebilde

Bau des Stammes. Mechanisches Gewebe. Neuere Theorien über Wasserleitung im Stamm. Metamorphosierte Stammgebilde. (Cacteen, Ameisenpflanzen, Ranken etc.)

2. **Populäre Astronomie**: Prof. Dr. Knopf
Das Sonnensystem: Die Sonne, die Planeten, Monde, Kometen, Meteore, das Zodikallicht. — Das Newtonsche Gravitationsgesetz. Die Keplerschen Gesetze. Die Finsternisse. — Der Fixsternhimmel: Milchstrafse, Nebelflecken, Sternhaufen, Veränderliche Sterne, Neue Sterne, Eigenbewegung, Entfernung der Sterne. — Kosmogonie. — Die Sternwarten und die Instrumente. — Besuch der Sternwarte.

3. **Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre**: Prof. Dr. Auerbach
Materie. — Raum und Zeit; ihre Verknüpfung in der Bewegung. — Die verschiedenen Arten der Bewegung und ihre Eigenschaften. — Impuls und Kraft. — Masse und Gewicht. Die Erhaltung des Stoffes. Die Dichte und die übrigen Eigenschaften der Materie. — Arbeit und Effekt. — Die Energie. — Die Erhaltung der Energie. — Stoffverwandlung und Energieverwandlung. — Temperatur und Wärme. — Die Entropie und ihre Vermehrung. — Die Tendenz alles Naturgeschehens und die Zukunft des Weltalls.

4. **Geologische Charakterbilder**: Prof. Dr. Walther
Die Grundlagen der Geologie sollen erläutert werden an der Schilderung folgender Landschaftsbilder: Das Coloradocañon in Arizona (ein Durchschnitt durch die Erdrinde). Dardjiling im Himalaja (tropische Verwitterung). Das Sinaigebirge (Verwitterung in der Wüste). — Der Niagarafall (Thätigkeit des Wassers). Der Oberaargletscher (Wirkung des Eises). Der Golf von Neapel (Thätigkeit der Meereswellen). Das Uralgebirge (eine Gebirgsruine). Die Lagunen von Venedig (Sedimentbildung an der Küste). Die Wüste Karakum (Sanddünen). Die Korallenriffe von Ceylon (Kalkbildung). Die Tiefsee (Sedimentbildung und Tierleben). Die ägyptischen Pyramiden (Zeitbegriff).

5. **Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten**: Prof. Dr. Detmer (Botanisches Institut)
Versuche über Assimilation, Pflanzenatmung und Turgorerscheinungen, Pilzkulturen, Experimente mit dem Klinostaten, Untersuchungen über Reizvorgänge und Wachstum etc.

6. **Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen auf der Sternwarte**: Prof. Dr. Knopf, täglich von 2—4 Uhr
Die verschiedenen Methoden zur Bestimmung der Zeit, des Azimuthes und der geographischen Länge und Breite; Übungen im Gebrauch der astronomischen Instrumente, insbesondere des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodolithen; praktische Ausführung jener Bestimmungen.

7. **Praktischer Kursus der Zoologie**: Prof. Dr. Ziegler (Zoologisches Institut, von 4—6 Uhr)

10*

8. **Anleitung zu Untersuchungen mit Spektral- und Polarisationsapparaten:** Dr. Gänge (3mal wöchentlich: Dienstag, Donnerstag, Sonnabend. Landwirtschaftliches Institut, von 5—7 Uhr)

II. Pädagogische Kurse

1. Grundzüge des erziehenden Unterrichts

Zwölf Vorlesungen von Professor Dr. W. Rein
Vom 5—17. August.

Einleitende Betrachtungen

1. Die Bedeutung des Unterrichts für die Kultur-Arbeit des Volkes.
2. Teilung des Unterrichts in zwei Gruppen: a) Fach-Unterricht. b) Erziehender Unterricht. Verhältnis zwischen beiden Gruppen.
3. Aufbau der Schul-Organisation nach diesen Bestimmungen.
4. Frage des Kaisers: »Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?« (Berliner Dezember-Konferenz.)
5. Begriff der Methode. Methode und Persönlichkeit des Lehrers. Geschichtlicher Rückblick: Die Hauptstadien der methodischen Entwicklung.
6. Die Didaktik ein Teil der Pädagogik. Ihre Stellung im System; ihr Verhältnis zur Hodegetik.

I. Teil

Lehre vom Ziel des Unterrichts in den Erziehungsschulen

1. Das Unterrichts-Ziel mufs abgeleitet werden aus dem Erziehungsziel.
2. Welches Erziehungsziel soll mafsgebend sein?
   a) Die Geschichte der Erziehung zeigt sieben Hauptziele auf.
   b) Die Analyse des Erziehungsbegriffs giebt keine bestimmte Antwort.
   c) Das Erziehungsziel wird von der Ethik bestimmt.
   d) Welche Ethik soll für den Erzieher mafsgebend sein?
3. Formulierung des Erziehungs-Zieles: Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage.
4. Was kann der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen?
   Problem: Die Erziehung zielt auf die Bildung des sittlichen Willens, der Unterricht auf Überlieferung des Wissens. Wie kann der Unterricht durch Überlieferung des Wissens zur Kultivierung des Willens beitragen?
5. Psychologischer Exkurs: Zusammenhang zwischen den Vorstellungen und den Strebungen. Unter welchen Bedingungen gestaltet sich das Wissen zum Wollen? Der Begriff des Interesses.
6. Formulierung des Unterrichts-Zieles: Bildung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesses.

II. Teil

Lehre von den Mitteln des erziehenden Unterrichts

(Die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrverfahrens)

A. Die Theorie des Lehrplans

I. Von der Auswahl der Unterrichts-Stoffe

1. Die Normalität des Lehrplans.
2. Die gruppenweise Anordnung der Lehrfächer.

3. Die Auswahl der Bildungselemente
   a) nach dem Formal-Prinzip (Entwicklungs-Stufen des Kindes, Psychologie des Kindes).
   b) nach dem Material-Prinzip (Historisch-genetischer Aufbau, Kulturgeschichte).
4. Beispiel eines Lehrplans für eine achtklassige Thüringische Volksschule. (Entwurf für die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars zu Jena.)
5. Stellung zu der Auswahl nach »konzentrischen Kreisen«.

II. Von der Verbindung der Lehrfächer
(Konzentration)

1. Geschichtliche Darstellung der Konzentrations-Versuche.
2. Die Fortbildung der Zillerschen Konzentrations-Idee mit Beziehung auf den vorliegenden Lehrplan-Entwurf. (Konzentrations-Tabellen.)
3. Förderungen und Hindernisse bei der Durchführung.

B. Die Theorie des Lehrverfahrens

1. Die psychologischen Grundlagen: Apperzeption und Abstraktion.
2. Der Begriff der methodischen Einheit.
3. Die Ziel-Angabe.
4. Besprechung der einzelnen Unterrichts-Stufen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.
5. Hinweis auf einzelne Beispiele (Präparations-Entwürfe).
6. Schlufsbetrachtung.

Litteratur

Zur Ethik:

Nahlowsky, Allg. Ethik. 2. Aufl. Leipzig 1885. 7 M.
Hilty, Glück. 3 Bde. à 3 M. Frauenfeld-Leipzig 1899.
Paulsen, System der Ethik. 4. Aufl. Berlin 1897. 11 M.
Rein, Ethik. Osterwieck 1901.

Zur Psychologie:

Lange, Apperzeption. 6. Aufl. Leipzig 1899. 3 M.
Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. 2 M.
Drobisch, Empir. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M.
Ziehen, Physiol. Psychologie. 5. Aufl. Jena 1900. 5 M.
Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. 8 M.
Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M.

Zur Didaktik:

Ziller, Allg. Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M.
Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1874. 8 M.
Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2. Aufl. Braunschweig 1894. 14 M.
Dörpfeld, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.
Wiget, Die Formal-Stufen. 7. Aufl. Chur 1901. 2 M.
Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1. Bd. 6. Aufl. Leipzig 1899. 4 M.
Rein, Encyklopäd. Handbuch d. Päd. 2. Aufl. 8 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1901. 120 M.
Rein, Pädagogik. 1. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1901.
Flügel-Rein, Zeitschr. f. Philos. u. Päd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 6 M.

2. Spezielle Didaktik

Vorlesungen, Probelektionen, Debatte

Vom 5.—10. August

Von den Oberlehrern Lehmensick und Landmann

1. Die pädagogische Theorie, eine Wissenschaft; die pädagogische Praxis, eine Kunst. Ihre Schwierigkeit im Vergleiche mit anderen Künsten. Die beiden grofsen Lehrmeister des Menschen: Erfahrung und Umgang. Die Ergänzungsbedürftigkeit der durch sie gewonnenen Erkenntnisse und Gemütseindrücke. Ihre Ergänzung und ihre Verwertung durch den Unterricht.
2. Was ist spezielle Didaktik? Die vier Hauptpunkte der speziellen Didaktik als vier Probleme. Abgrenzung unserer Aufgabe. Was sollen unsere Probelektionen? Charakter der Übungsschule. Erweiterung unserer Aufgabe: der freie Meinungsaustausch in den Debatten.
3. Das Problem der Aneignung des Lehrstoffes: Er soll ein Teil der Persönlichkeit des Schülers werden. Die zwei Hauptmomente des Bildungsstoffes: konkret und abstrakt. Die zwei Hauptziele: Wissen und Können. Die zwei Hauptgedankengruppen: Menschenleben und Naturleben. Die drei Hauptstufen des Unterrichts: Anschauung, Begriffsbildung, Anwendung. Der Plan unserer Stunden.
4. Die Hauptformen des Unterrichts. Sinnenfällige Unterrichtsstoffe. Die Anschauungsstufe. Eigentümliche Schwierigkeit der Erzeugung von Interesse und der Erzeugung fruchtbarer Erkenntnisse bei Behandlung konkreter Objekte. Welche Veranstaltungen sind zu treffen, damit die das Neue verdeutlichenden Vorstellungen mit einem Schlage ins Bewufstsein des Zöglings kommen? Der vorzeigende Unterricht. Naturkunde.
5. Geschichtliche Stoffe. Das Problem der Aneignung von Verklungenem und Vergangenem. Heimatausflüge als Unterrichtsgrundlage. Lesen als Mittel der Aufnahme von Neuem. Unterrichtliche Mafsnahmen dabei. Vorzüge und Nachteile dieses Verfahrens. Erzählen als Unterrichtsform. Vorteile und Mängel. Gewinnung des Neuen durch Entwicklung des konkreten Stoffes aus dem Gedankenkreise des Zöglings. Wesen und Wert des entwickelnd-darstellenden Unterrichtsverfahrens. Bedingungen und Geltungsgebiet. Schwierigkeiten und Gefahren.
6. Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Vorbereitungen der Begriffsbildung in den unteren drei Schuljahren. Genetische Stufenfolge in den Begriffen des Zöglings: Typen, Individualbegriffe und Verdichtungssätze, allgemeine Gesetze. Notwendigkeit eines Lehrplans der Begriffe. Der Weg, auf dem Begriffe gebildet werden: Entwickeln des Abstrakten. Beispiele, Vergleich, Verknüpfung, Herausstellung des Allgemeinen. Wie wird die begriffliche Arbeit eingeleitet? Das Abstraktionsziel.
7. Die Behandlung von Sichtbarem, das die Kinder nicht sehen können, als Problem des geographischen Unterrichtes. Aufgabe der Schulgeographie. Heimat, Relief, Karte, Bild. Das Wort des Lehrers. Konkretentwickeln oder Konkreterzählen?

Die inneren Beziehungen im geographischen Stoffe. Die geographischen Begriffe: Landschaft, Erdform, Gesetz. Theorie der Einprägung. Einprägen heifst reproduzierbar machen. Wert des Einprägens. Mittel und Wege.

8. Warum ist mit der Einprägung des anschaulichen Stoffes und der begrifflichen Ergebnisse die Unterrichtsarbeit noch nicht abgeschlossen? Umwandlung des Wissens in Können, Haupt-Formen der Anwendung: Durchlaufen, Übertragen, phantasierendes Handeln, Darstellen, Selbstfinden und Produzieren.

Übersicht:

	Montag 5.	Dienstag 6.	Mittwoch 7.	Donnerstag 8.	Freitag 9.	Sonnabend 10.
10—11	Vorlesung: Unterrichtslehre	Probelektion: Anschauungsstufe, Entwickelnd-darstellender Unterricht (Nibelungensage)	Probelektion: Vorzeigender Unterricht (Naturkunde)	Vorlesung: Lehre von der Bildung der Begriffe	Debatte	Probelektion: Anwendungsstufe (Geographie)
11—12	Vorlesung: Darbietungsformen	Debatte	Debatte	Probelektion: Begriffsbildungsstufe (Geschichte)	Vorlesung: Theorie der Einprägung und der Anwendung	Debatte

Litteratur:

A Unterrichtsform

Lehmensick, Wesen, Bedingungen und Gefahren des entwickelnd-darstellenden Unterrichts. (Bündner, Seminarblätter VII, 1 u. 2.)

B Unterrichtsgebiete

1 Religion: Thrändorf, Präparationen zum Rel.-Unt. Unter-, Mittel-, Oberstufe. (Dresden.)

2 Geschichte: Fritzsche, Bausteine zum Gesch.-Unt. (Altenburg 1897.)

3 Singen: Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. (Altenburg 1890.)

4 Zeichnen: Itschner, Über künstlerische Erziehung. (Langensalza 1901.)

5 Deutsch: Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht, 2 Teile. Beiträge zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichtes. (Leipzig). Lehmensick, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. (Dresden 1900).

6 Geographie: Harms, Vaterländische Erdkunde (Braunschweig). Tischendorf, Präparationen f. d. geogr. Unterricht. 5 Teile. (Leipzig.)

7 Naturkunde: BEYER, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. (Leipzig 1885.)
[Botanik.] PARTLEIL und PROBST, Naturkunde. 3 Teile. (Dessau.)
[Zoologie.] SCHMEIL, Lehrbuch der Zoologie. (Stuttgart.)
[Physik.] CONRAD, Präparationen f. d. Physik-Unt. 2 Teile. (Dresden.)
8 Geometrie: MARTIN und SCHMIDT, Raumlehre nach Formengemeinschaften. (Dessau 1899.)
9 Rechnen: HARTMANN, Rechen-Unt. (Hildburghausen.)
10 Turnen: FROHBERG, Handbuch f. Turnlehrer. 2 Teile. (Leipzig 1883.)
11 Praktische Beschäftigungen: BARTH und NIEDERLEY, Die Schulwerkstatt. (Bielefeld 1882.)
12 Schulgarten: MISSBACH, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule. (Dessau 1899.)

C Zeitschriften: Praxis der Erziehungsschule. (Altenburg.) — Schulpraxis. (Leipzig.) — Päd. Studien. (Dresden.) — Deutsche Blätter. (Langensalza.)

3. Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters

Sechs Vorlesungen von Direktor Dr. K. Just

1. Die natürlichen Grundlagen des Charakters

Entwurf einer Tafel derjenigen psychischen Regungen, Anlagen und Kräfte, welche die Erziehung vorfindet, welche also das Rohmaterial bilden, aus dem die Erziehung ihren Bau auszuführen hat.

Vergl. Tracy, Psychologie der Kindheit. Leipzig, Wunderlich, 1899. Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, Wunderlich, 1897. Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Übersetzt von Ufer. Altenburg, Bonde, 1900. Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. Emminghaus, Die psychischen Störungen im Kindesalter. Tübingen 1887.

2. Das Wesen des sittlichen Charakters als Aufgabe der Erziehung

Worin besteht der sittliche Charakter?

a) Das Bestimmbare: Der Wille und die Vorstellungs- und Gemütszustände, aus denen er hervorwächst. Wie mufs er beschaffen sein?
b) Das Bestimmende. Was soll es sein? Die praktischen Ideen für die Einzelperson und die Gesellschaft.

Zusammenfassung der sittlichen Charakterzüge in einer Idealpersönlichkeit. Ergänzung der Sittlichkeit durch die Religion.

Vergl. Herbart, Allgemeine praktische Philosophie. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. Paulsen, System der Ethik. Lipps, Die ethischen Grundfragen.

3. Die Stufen der sittlichen Charakterbildung

a) hinsichtlich der Bildung des Willens, } des objektiven Charakters,
b) hinsichtlich des Sittlichen im Charakter, }
c) hinsichtlich des subjektiven Charakters.

Vergl. Herbart, Allgemeine Pädagogik. Herbart, Umrifs Pädagogischer Vorlesungen. Waitz, Allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von Willmann. Ziller, Allgemeine Pädagogik. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen.

4. Die Formen des Schullebens als Veranstaltungen der Charakterbildung

I. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Ergänzung des Unterrichts die Arbeit als Prinzip haben:

1. Schulwanderungen und Schulreisen. 2. Tierpflege und Tierschutz. 3. Schulgarten. 4. Schulwerkstatt. Schullaboratorium.

II. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Veranstaltungen der Zucht die Erholung und Erhebung als Prinzip in sich tragen:

1. Das Spiel. 2. Schulandachten. 3. Nationale Schulfeste. 4. Schulfeste individueller Art.

Vergl. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule.

5. Die Familie als Pflegstätte der sittlichen Gefühle

Die Eltern und Kinder. Die Geschwister. Das Leben im Haus.

Vergl. Riehl, Die Familie. Ackermann, Hauspädagogik.

4. Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben

6 Vorlesungen von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims Sophienhöhe b. Jena
Vom 5.—10. August

I Zur Einleitung

1. Arten der Fehlerhaftigkeiten der Kinder
   a) Schwächen:
      Schwache Begabung, Dummheit, Beschränktheit, Schwachsinn.
      Einseitige Schwächen — totale Entwicklungshemmungen.
      Erlöschen der Seelenthätigkeiten: Blödsinn.
   b) Regelwidrige Entartungen und Geistesstörungen im Kindesalter.
2. Häufigkeit der fehlerhaft veranlagten Kinder.
3. Ursachen der Fehler.

II Intelligenzdefekte

1. Degenerationszeichen.
2. Abnorme Erscheinungen des Tast- und Muskelsinnes — Bewegungsstörungen.
3. Die Fehler des Geruchs- und Geschmacksinnes.
4. Abnorme Sehfähigkeit.
5. Gehörsdefekte.
6. Associations- und Gedächtnisdefekte.

III Ethische Defekte

1. der Gefühlstöne,
2. des Charakters.

IV Behandlung

1. Körperpflege,
2. Geistesbildung:
   a) Besondere Berücksichtigung der abnormen Kinder in den öffentlichen Schulen,
   b) Schulen oder Anstalten für Schwachbefähigte und Schwachsinnige?
   c) Deren Organisation.
   d) Lehrplan und Lehrmittel der Schulen für geistig Geschwächte.

3. Erziehung:
   a) Erziehliche Behandlung der Abnormen in Haus, Schule und Anstalt.
   b) Notwendigkeit einer besonderen Fürsorge für ethisch Minderwertige:
      A. Knaben- und Mädchenhorte,
      B. Idiotenanstalten,
      C. Rettungsanstalten.
      D. Zwangserziehungsanstalten.
   c) Fürsorge für die schulentlassene Jugend.
   d) Öffentliche Sittenaufsicht.

V Litteratur

PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Auflage. Leipzig 1900. 8 M.

ZIEHEN, Physiologische Psychologie. 5. Auflage. Jena 1900. 5 M.

COMPAIRÉ-UFER, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M.

BERKHAU, Über den angeborenen und früherworbenen Schwachsinn. Vieweg, Braunschweig 1899.

RÖMER, Psychiatrie und Seelsorge. Reuther & Reichardt, Berlin 1899.

TRÜPER, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. (Vergriffen.)

STRÜMPELL, Pädagogische Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899.

Zeitschrift für Kinderforschung (Die Kinderfehler). Fünf Jahrgänge. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 1896—1901. Jahrgang 1896—1898 à 3 M, Jahrgang 1899—1901 à 4 M.

Beiträge zur Kinderforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, Heft 1—5.

SCHILLER-ZIEHEN, Sammlungen von Abhandlungen aus dem Gebiete der Psychologie und Pathologie.

SCHRÖTER-WILDERMUTH, Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. 16 Jahrgänge à 6 M. Kommissionsverlag von Burdach, Dresden.

(Weitere Litteratur siehe Zeitschrift für Kinderforschung.)

5. Psychologie des Kindes

Sechs Vorlesungen von Dr. A. Spitzner-Leipzig

Vom 5.—10. August

A Überblick

I. Geschichtliche Einleitung

a) Die ältere empirisch-philosophische und pädagogische Richtung

Im Naturgemäfsheitsprinzip der Pädagogik gegebene Motive und Gesichtspunkte. Ansätze vor Rousseau. Rousseau. Tiedemann. Widerstreit kinderpsychologischer und dem direkten Studium des Kindes widerstrebender Tendenzen in der philanthropischen, pestalozzischen und philosophischen Pädagogik. Intellektualistische Richtung der Kinderstudien unter dem Einflufs der Herbartschen Schule. Das erste Kindesalter und die Fröbelsche Pädagogik.

b) Die naturwissenschaftliche und medizinische Richtung

Im entwicklungsgeschichtlichen Prinzip der modernen Naturwissenschaft gegebene Motive und Gesichtspunkte. Darwin als

Kinderpsychologe. Löbisch. Sigismund. Kufsmaul. Fritz Schultze. Preyer. Die physiologisch-medizinische Strömung.

c) Die neuere empirisch-pädagogische Richtung

Strümpell. Die gegenwärtige Forschung in England, Amerika, Frankreich, Italien und Deutschland.

II. Begriff, Aufgaben, wissenschaftliche Stellung und Hilfswissenschaften

Analytische und synthetische Psychologie. Psychogenese. Handelt es sich nur um die geistige Entwicklung der Kinder bis zum 4. Lebensjahre? Wie weit ist der physiologische Faktor mafsgebend? Giebt es fundamentale pädagogische Erfahrungen auf psychogenetischem Gebiete? Die Verschiedenheit des medizinischen und des pädagogischen Gesichtskreises der Kinderforschung. Das binoculare Forschungsfeld. Die Psychologie des Kindes und die allgemeine Psychologie. Der verschiedene Anteil beider Disciplinen an der exakten Fundamentierung der Pädagogik.

III. Der Verlauf der geistigen Entwicklung des Kindes

Der Stand unseres Wissens von der Art, der Chronologie und den kausalen Zusammenhängen der verschiedenen Entwicklungsthatsachen.

IV. Die Abhängigkeit der geistigen Entwicklung des Kindes von der Erziehung

Das Bildungsbedürfnis des Kindes. Seine fundamentalen Bildungstriebe: die empirische, die spekulative, die künstlerische, die soziale und die religiöse Regsamkeit des Kindes. Die Grundthatsachen und Grundgesetze ihrer Bildsamkeit. Die Übergänge vom mechanischen zum normierten Vorstellen und Handeln. Das Gefühlsbewufstsein als Bildungsfaktor.

V. Die Verschiedenheit der Kindernaturen und die Fehler der Kinder

Ist eine Klassifikation der individuellen Unterschiede der Kindernaturen nach dem Begriff der normalen Bildsamkeit möglich? Die Doppelsinnigkeit des pädagogischen Fehlerbegriffes und ihre Bedeutung für die korrekte Auffassung des Pädagogisch-Normalen und Pädagogisch-Pathologischen.

VI. Die Methoden der Kinderforschung und Kinderuntersuchung

a) Beobachtung und Experiment. Aufzeichnung von Kindheitserinnerungen Erwachsener. Verwertung exakt festgestellter Erfahrungen der pädagogischen Praxis. Biographische, statistische und monographische Bearbeitung des Materiales. Wissenschaftliche Institute und Vereinsorganisationen zu Forschungszwecken.

b) Die kinderpsychologischen Untersuchungen in der Schulpraxis. Diagnostische Methoden: Elternbefragung, ärztliche Untersuchung der Schulkinder, pädagogische Beobachtung und Prüfung derselben. Die zweckmäfsigste Fixierung der Ergebnisse (der Personalbogen). Die kinderpsychologische Prüfung der Lehrziele auf ihre Erreichbarkeit, der Lehrgänge auf ihre naturgemäfse Stufenfolge, der Mittel und Methoden des Unterrichts und der Erziehung auf ihren Bil-

dungswert. Der Lehrer als sachverständiger Fachmann der Kinderbeurteilung. Die taktvoll individualisierende Behandlungsweise des Einzelfalles. Hieraus entspringende Aufgaben der Lehrerbildung und des weiteren Ausbaues der Erziehungsschule.

B Litteratur

1. Übersichten über die verschiedenen Zweige der kinderpsychologischen Litteratur in Reins Encyklopädie, in Ufers Tiedemann-Ausgabe und in der Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. Pathol. von Kemsies, 1. Jahrg., 3. Heft ff.
2. Stand der amerik. und engl. Litteratur: Tracy, Zeitschr. »Die Kinderfehler« 2. Jahrg., S. 33; Stimpfl, Zeitschr. f. päd. Psych. u. Path., I. Jahrg., 6. Heft; MacDonald, ebend. II. Jahrg., 2. Heft.
3. Über italienische Kinderforschung s. Lombroso, Kinderfehler 1. Jahrg. 1. Heft.
4. Aufser den angeführten Zeitschriften vergl. noch Prof. F. M. Wendt, »Die Kindesseele«, Blätter für päd. Psych. u. Path., und Dr. M. Brahn, Pädagogisch-psychologische Studien.
5. Natur und Naturgemäfsheit bei Rousseau, dargestellt von Spitzner. Leipzig 1892.
6. Beob. üb. die Entw. der Seelenfähigk. b. Kindern von Tiedemann, herausgegeben von Ufer, Altenburg 1897.
7. Die pädag. Pathologie i. d. Erziehungskunde d. 19. Jahrh., dargestellt von Közle, Gütersloh 1893.
8. Beneke als Vorläufer der päd. Pathol., bearb. von Gramzow, Gütersloh 1896.
9. Über die kinderpsychologischen Momente der Fröbelschen Pädagogik vergl. Steglich, Die pädagog. Idee Friedrich Fröbels in ihrer philosophischen Begründung durch Frohschammer, Bern 1898.
10. Sigismund, Kind und Welt, herausgeg. von Ufer, Braunschweig 1897.
11. Preyer, Die Seele des Kindes, neue Aufl. Leipz. 1900.
12. Strümpell, Die Verschiedenheit der Kindernaturen, Dorpat 1844, neue Bearbeitung Lpz. 1894; — Erziehungsfragen, Lpz. 1869; — Die Geisteskräfte des Menschen, verglichen m. d. der Tiere, Lpz. 1878; — Psychol. Pädag., Lpz. 1880; Psychologie als Lehre v. d. Entwicklung des Seelenlebens im Menschen, Lpz. 1884; — Abhandl. aus dem Wissensch.-pädag. Praktikum an der Univers. Lpz., 1874—1887.
13. Strümpell-Spitzner, Die pädag. Pathologie, III. Aufl., Lpz. 1899.
14. Spitzner, Die pädag. Bedeutung der Lehre v. d. psychopath. Minderwertigkeiten, Lpz. 1894; — Die psychogenen Störungen der Schulkinder, Lpz. 1899.
15. Jahn, Psychologie als Grundlage der Pädag., II. Aufl., Lpz. 1899.
16. Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache, Lpz. 1898.
17. Ament, Die Entw. von Sprechen und Denken beim Kinde, Lpz. 1899.
18. Stimpfl, Übersetzung von Sully, Untersuchungen über die Kindheit, Lpz. 1897; — Übersetzung von Tracy, Psychologie der Kindheit, Lpz. 1899.
19. Ufer, Übersetzung von Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele, Altenburg 1900; — v. Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels, Altenburg 1900; andere Übersetzungen und psychopathologische Beiträge im Verlage von Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.
20. Pädagogisch-pathologische Litteratur bei Strümpell-Spitzner, Pädag. Pathol. III. Teil.

1. Mitteilung

In der Woche vom 12.—17. August werden vom Evangelischen Diakonie-Verein Vormittag von 10—12 Uhr im Saal des »Deutschen Hauses« folgende

Öffentliche (unentgeltliche) Vorlesungen

unter Leitung des Herrn Prof. Dr. D. Zimmer-Zehlendorf mit angeschlossener Diskussion gehalten werden und zwar über

Das erste Schuljahr nach dem Grundsatze der Selbstthätigkeit

Montag, d. 12. Aug.: I Professor Dr. D. Zimmer-Berlin-Zehlendorf: Ziel, Grundsätze und Mittel der Erziehung.

Dienstag, d. 13. Aug.: II Lehrer Schreiber-Würzburg: Die religiös-sittliche Erziehung.

Mittwoch, d. 14. Aug.: III Lehrer Vogel-Annaberg i. S.: Die Erziehung zum Wissen.

Donnerstag, d. 15. Aug.: IV Rektor Henck-Rothendetmold: Die Kunsterziehung. Fräulein Hanna-Mecke-Kassel: Das Spiel.

Freitag, d. 16. Aug.: V Lehrer Jetter-Steinheim a. d. Murr: Erziehung für das praktische Leben.

Sonnabend, d. 17. Aug.: VI Rektor Wigge-Ellrich: Die Erziehung zum Gemeinschaftsleben.

2. Mitteilung des Vereins für Kinderforschung

Freitag, den 2. August, abends 8 Uhr, und Sonnabend, den 3. August, früh 10 Uhr, findet eine Versammlung von Freunden des Studiums der Psychologie und Pathologie des Kindes in der Aula des Päd. Universitäts-Seminars statt.

I. A.: Direktor Trüper-Jena

III. Theologische Kurse

1. Religiöse Strömungen der Gegenwart

12 Vorlesungen: D. Braasch

Vom 5.—17. August

Einleitendes. 1. »Religiöse Strömungen«. Religion als etwas Flüssiges, nach katholischem und protestantischem Religionsbegriff. 2. Schwierigkeiten und Umfang der Aufgabe.

I. Das Erbe der Vergangenheit im religiösen Leben der Gegenwart: 1. Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholicismus. 2. Das orthodoxe Dogma. 3. Der Pietismus. 4. Der Rationalismus (Lessing, Kant).

II. Neue geistige Potenzen im religiösen Leben der Gegenwart 1. Die politischen Gegensätze und der Sozialismus. (Solidarität von »Thron und Altar«, politische Lieder der vierziger Jahre, sozialdemokratischer Radikalismus.) 2. Die Entwicklung der Naturwissenschaft in Verbindung mit einer populären Naturphilosophie. (Umschwung im Kulturleben: Modernes Nomadentum. Grofsstadtleben. Die Maschinen und Fabriken. Wandertrieb. Negation des Wunderglaubens. Stellung zur Bibel. — Büchner, Darwin, Straufs, Haeckel, Reinke.) 3. Die Philosophie des 19. Jahrhunderts (besonders in der letzten Hälfte desselben: Schopenhauer und Friedrich Nietzsche). 4. Moderne Litteratur und Kunst.

III. Leben-Jesu-Forschung und Bibelkritik. Der Rationalist Paulus, Straufs, Renan. Neuere: Theodor Keim, Carl Hase, Bernhard Weiss, Willibald Beyschlag, P. W. Schmidt. Harnack. — Aufgaben und Ergebnisse. — Verbreitung der Bibel und religiöser Zeitschriften. Bibelkritik: a) Wie kam es zur Bibelkritik? b) Was hat sie geleistet? (Textkritik, historische Kritik — Ferdinand Christian Baur, Wellhausen.) c) Was ist von ihr zu halten? Verinnerlichung und dadurch Befestigung der Bibelauktorität.

VI. Entwicklung der katholischen Kirche im 19. Jahrhundert: katholisch-ultramontane Reaktion. — Wiederherstellung des Jesuitenordens. — Kölner Kirchenstreit. — Massenwallfahrt zum heiligen Rock in Trier 1844. — Pius der IX. und das vatikanische Konzil 1869 und 1870, Unfehlbarkeit, Altkatholicismus. — Der Kulturkampf und Wallfahrt nach Trier 1891. — Macht des Ultramontanismus. — Aussichten.

V. Entwicklung der evangelischen Kirche im 19. Jahrhundert. Schleiermacher. Romantik. Religiöse Charaktere: Claudius, Claus Harms, Die Stillen im Lande. — Sand, De Wette, Hengstenberg, Stahl, Tholuk u. a. — Gegenwirkungen gegen die protestantische Reaktion: Union, Vermittelungstheologie (Beyschlag), Moderne Theologie, Liberale Theologie und Protestantenverein, Albrecht Ritschl und seine Schule, Ergebnis der theologischen Entwicklung. — Vereinsleben. Innere Mission. Wicherm. Christlich-soziale Bestrebungen. Gustav-Adolf-Verein. Evangelischer Bund. Ergebnis, Aufgaben und Ausblick in die Zukunft.

Litteratur:

Aufser einer umfangreichen Speziallitteratur kommen hauptsächlich in Betracht: Karl Hase, Kirchengeschichte auf der Grundlage akademischer Vorlesungen, III. Teil in 4 Abteilungen. Friedrich Nippold, Handbuch der neuesten Kirchengeschichte, zum Teil auch Theobald Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts. P. Pieper, Die kirchliche Statistik Deutschlands. Beyschlag, Aus meinem Leben. Hoensbroech, Der Ultramontanismus. Statistik, herausgegeben vom Centralausschufs für innere Mission und die einschlagenden Werke der oben genannten Männer, die im Verlaufe der Vorlesung angeführt werden und zur Besprechung kommen.

2. Darwinismus und Christentum

Sechs Vorlesungen von D. Braasch

Vom 12.—17. August

Was ist Darwinismus? Darwinismus als wissenschaftliches Forschungsprinzip und als Naturphilosophie. Gegenwärtiger Stand des Darwinismus in der wissenschaftlichen Forschung. Inwiefern der Darwinismus das Christentum unberührt läfst? Inwiefern er mit dem christlichen Glaubensinhalt in unversöhnlichem Widerspruch steht? Wo liegt die Wahrheit?

3. Geschichte der kirchlichen Kunst in Deutschland

Sechs Vorlesungen von Superintendent R. Bürkner-Ostheim v. d. Rhön
Vom 12.—17. August

1. Die Erbschaft der Antike und die Baukunst der Karolinger.
   Das Entstehen des gottesdienstlichen Raumes aus dem antiken Hause. — Die Basilika.
2. Der romanische Stil.
   Das System des romanischen Kirchenbaues: Der Grundrifs. — Der Aufbau. — Der Aufsenbau. — Die Schmuckformen.
   Die Geschichte des romanischen Kirchenbaues.
3. Die Zeit des Übergangs.
   Der Einflufs Nordfrankreichs. — Der Einflufs der Cisterzienser.
4. Der gotische Stil.
   Wesen und Herkunft. Die deutsche Gotik.
   Das System des gotischen Kirchenbaues: Der Grundrifs. — Der Aufbau. — Der Aufsenbau. — Die Schmuckformen.
   Die Geschichte des gotischen Kirchenbaues: Die Frühgotik. — Die Hochgotik. — Die Spätgotik.
5. Reformation und Renaissance.
   Der Renaissancestil: Der Aufbau. — Die Schmuckformen. — Der Barockstil.
   Die Reformatoren: Luther. — Zwingli.
   Die Anfänge eines protestantischen Kirchenbaues.
6. Das Jahrhundert des 30jährigen Krieges.
   Kirchenbauten bis zum Ende des Krieges.
   Kirchenbauten in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts.
7. Das Jahrhundert des Pietismus und der Aufklärung.
   Leonhard Sturm. — Georg Bähr.
   Saalkirchen. — Zentralkirchen.
8. Die Zeit der Romantik.
   Schinkel. — Semper. — Das Eisenacher Regulativ.
9. Die Gegenwart.
   Theoretische Erörterungen: Sulze. — Gurlitt. —
   Das Wiesbadener Programm. — Das Werk der Berliner Architekten. — Der erste Kongrefs für den Kirchenbau des Protestantismus.
   Bauthätigkeit: Langhaus-Anlagen. — Zentral-Anlagen.
10. Die Gestaltung des deutsch-evangelischen Kirchengebäudes.
    Grundfragen. — Allgemeine Anlage der Kirche. — Einrichtung des Kirchenraumes. — Künstlerische Gesichtspunkte.

Litteratur:

Bergner, Grundrifs der kirchlichen Kunstaltertümer Deutschlands. Göttingen 1900.
Bürkner, Grundrifs des deutsch-evangelischen Kirchenbaues. Göttingen 1900.
Dohme, Geschichte der deutschen Baukunst. Berlin 1885.
Fritsch, Der Kirchenbau des Protestantismus, herausgeg. v. der Vereinigung Berliner Architekten. Berlin 1893.

Otte, Handbuch der kirchl. Kunst. Archäologie des deutschen Mittelalters. 5. Aufl. Leipzig 1883.
Ziegeler, Einführung in die christliche Kirchenbaukunst. Gütersloh 1900.

4. Kirchengeschichte

Professor Dr. Arnold-Breslau

Sechs Vorlesungen vom 12.—17. August

I. Einleitung. Der Aufschwung des Interesses für Kirchengeschichte und ihres Studiums während der letzten drei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. — Ursachen dieser Erscheinung: 1. gesteigerte Popularität der historischen Wissenschaft infolge der grofsen geschichtlichen Ereignisse. 2. Höhere Wertschätzung der Kirchengeschichte durch das Vaticanum, den Altkatholicismus, den Kulturkampf, die Verfassungen der protestantischen Landeskirchen, das Wachstum der äufseren und inneren Mission, die Grundgedanken der Arbeitergesetzgebung, den Streit um das Apostolicum, das Lutherjahr, der Rückgang materialistisch-pessimistischer Denkweise, den Positivismus und seine Rückschläge, die Gemeinschaftsbewegung. 3. Aufserordentliche Fruchtbarkeit der wissenschaftlichen Produktion auf kirchengeschichtlichem Gebiet. Vorarbeiten von Philologen und Religionshistorikern. Zahlreiche handschriftliche Entdeckungen und ihre sofortige Verwertung. Dogmenhistorische, nationalkirchliche, konfessionsgeschichtliche, symbolische, kirchengeschichtliche Forschungen und Lehrbücher. Litterarische Sammelstätten, Unternehmungen von Staatsinstituten.

Vergleichende Übersicht der kirchenhistorischen Leistungen in Deutschland, Frankreich, England und Nordamerika innerhalb der letzten Jahrzehnte.

II. Die Kirche als Wahrheitsmacht. Steigerung des religiösen Bedürfnisses neben Verminderung der religiösen Überzeugtheit im römischen Weltreich am Anfang unserer Zeitrechnung. — Das Volk Israel im Zeitalter Jesu Christi. — Der Begriff des Judenchristentums. — Der hellenistische Faktor und der Synkretismus. — Die werdende Weltkirche im Kampf mit dem verfallenden Weltreich. — Der urchristliche Enthusiasmus. Litterarische Denkmale, speziell Apostellehre und Ignatiusbriefe. — Der Gnosticismus. Der Kanon. Die Apologeten. — Rechtsstellung nach aufsen und Rechtsentwicklung im Innern. Die Christenverfolgungen. Die Bischofskirche. Das werdende Dogma.

III. Die Kirche als Volksmacht. Die Bedeutung des Dogmas für das Volkstum, besonders im Zeitalter des Athanasius. Vorwiegend temperierende und konservierende Thätigkeit dieses Mannes. Die schriftstellerischen Leistungen der Kirchenväter nach ihrer Stellung in der Weltlitteratur betrachtet. Das Epochemachende in Chrysostomus und Augustin. — Das Volkstümliche des Anachoreten- und Mönchswesens. Der ascetische Enthusiasmus in seinem historischen Zusammenhang und seinen geschichtlichen Folgen. — Die Hymnen. — Volkstümlicher Charakter der kirchlichen Hierarchie in der Periode der Reichs-

auflösung und der jungen Germanenstaaten. Das Kirchenamt im östlichen Romäerreich. — Das volkstümliche Element in der heidnischen Reaktion des Neuperserreichs, dem Siegesgang des Islam, den monophysitischen und nestorianischen Kirchen.

IV. Die Kirche als Weltmacht. Die volkstümliche Basis der Weltmachts-Entwicklung des Papsttums. Staat und Kirche bei den Byzantinern des Mittelalters. Die Stellung Gregors d. Gr. nach Osten und Westen. Bonifaz. Die Theokratie Karls d. Gr. Die geistlichen Fürstentümer in Deutschland. Mittelalterliche Saecularisationsgedanken. Cluny. Investiturstreit. Kreuzzüge. Franz v. Assisi und die Minoriten. Das kanonische Recht. Das juristische Element in der Scholastik, die antik-politische Grundlage der conciliaren Doctrin, staatlich-soziale Gedanken bei Wicliff. Das spätmittelalterliche Landeskirchentum.

V. Die Kirche als Gewissensmacht. Die Geschichte des Bufswesens. Die Frage der Heilsgewifsheit vor Luther. Der Protest des evangelischen Gewissens von den Thesen bis zum Speirer Reichstag von 1529. Neuere Forschungen über Täufer und Humanismus. Nachwirkungen der vorigen Periode: cujus regio ejus religio. — Zwinglis Protest gegen die Kreaturvergötterung. Sein theokratisches Kirchenideal. Über die Berechtigung, Calvin einen Epigonen zu nennen. — Lehr-, National- und Landeskirchen. — Melanchthon. — Das Gewissensmotiv in der katholischen Gegenreformation. Die Jesuiten. Der französische Katholicismus unter Ludwig XIV. Das Freiwilligkeitsprinzip in England und Schottland.

VI. Die Kirche als Individualmacht. Der Latitudinarismus. Der consensus quinquesaecularis. Foederationspläne. Naturwissenschaftliche Einflüsse auf das Freidenkertum, scholastische auf Spinoza, stoische bei der Aufklärung. Die daemonologische Frage. Die Bedeutung des Pietismus. Dippel. Zinzendorf. Die Brüdergemeine. Friedrich der Grofse. Fromme und religionsfeindliche Aufklärung. Eudaemonismus. Kant »der Alleszermalmer«. Die deutschen Klassiker. Unterströmungen. Kirchenregimentliche Mafsregeln. Die französische Revolution. Die Romantik. Schleiermacher. Die Befreiungskriege und ihre Nachwirkungen bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts und in das Bismarcksche Zeitalter. Neue kirchliche Aufgaben.

Litteratur:

Eine Übersicht des benutzten Materials ist aus den Theologischen Jahresberichten, der Theologischen Litteraturzeitung, der Theologischen Rundschau, den Strafsburger Theologischen Studien (erster Supplementband), der Revue Internationale de Théologie, dem Archiv für Geschichte der Philosophie etc. zu entnehmen.

5. Der gegenwärtige Stand der alt-testamentlichen Wissenschaft

Sechs Vorlesungen von Prof. Dr. B. Baentsch

Vom 12.—17. August

Einleitung

1. Anscheinendes Drunter und Drüber.
2. Starkes Hervortreten des Subjektivismus auf dem Gebiete der Bibelkritik (Litterarkritik und Textkritik).

3. Gesteigertes, nicht immer unberechtigtes, aber leider generalisiertes Mifstrauen gegen die Ergebnisse der alt-testamentlichen Kritik von orthodox-kirchlicher und konservativ wissenschaftlicher Seite.
4. Das Schreien der Steine! Die gegenwärtig beliebte Flucht zu den Monumenten und aufserbiblischen Überlieferungen, um mit ihrer Hilfe die biblische Überlieferung vor der Kritik zu retten.
5. Die Einseitigkeit dieses Verfahrens, nicht Ablösung der litterarkritischen Forschung durch Monumentenforschung u. dergl., sondern methodisches Zusammenwirken beider unter sorgfältiger Respektierung der Eigenart jeder Forschungsart und der Tragweite ihrer Ergebnisse.

I. Teil

Die alt-testamentliche Kritik

A Alt-testamentliche Textkritik

1. Die Ursachen ihres Aufschwunges.
2. Die wichtigsten textkritischen Arbeiten der Gegenwart und ihre Beurteilung.
3. Allgemeine Charakteristik der Methode, dargelegt an einigen interessanten Beispielen.
4. Metrische und strophische Systeme (vergl. I B 2 d a) in ihrer Bedeutung für die Textkritik.
5. Die am besten überlieferten Bücher des Alten Testamentes.
6. Die am schlechtesten überlieferten Bücher des Alten Testaments und die wichtigsten Versuche zu ihrer Heilung.
7. Die aus dem verschiedenartigen Wert der überlieferten Texte zu ziehenden Folgerungen für das Zustandekommen des officiellen hebräischen Textes des Alten Testamentes.
8. Künftige Aufgaben und der Weg zu ihrer Lösung.

B Alt-testamentliche Litterarkritik.

1. Allgemeines. Die Hauptwerke (Kautzsch, Übers. d. heil. Schrift des A. T., und die sog. Regenbogenbibel von P. Haupt-Baltimore). Subtilste Quellen- und Schichtenscheidung zuweilen bis über die Grenze der Kontrollierbarkeit hinaus.
2. Der Stand der Litterarkritik mit Bezug auf die einzelnen Büchergruppen und Bücher.

    a) Der Pentateuch.

    α) Die jetzt allgemein anerkannten Hauptquellen (J E D P), ihre Reihenfolge und ihr Zeitalter.

    β) Die innerhalb der einzelnen Quellen hervortretenden Litteratur- und Traditionsschichten (J^1 J^2, E^1 E^2 D^{12} P^{123} etc.) und der in ihnen sich dokumentierende geistige und religiöse Entwicklungsgang. (Illustration durch interessante Beispiele.)

    b) Die historischen Bücher des alten Testaments.

    α) Die von der Kritik herausgestellten älteren Überlieferungsschichten im Richterbuche, den Samuelis- und Königsbüchern und ihr geschichtlicher Wert.

    β) Die spätere Überarbeitung der sub α genannten Bücher und ihre Charakteristik.

γ) Das jetzige Urteil über die Bücher der Chronik.
δ) Die Bücher Esra und Nehemia. Die Kontroverse Ed. Meyer (Halle) — Jul. Wellhausen (Göttingen).

c) Die prophetischen Bücher.

α) Allgemeines über das Zustandekommen der prophetischen Bücher, die praktisch-erbauliche Tendenz der Sammler und der damit gegegebene Anlafs zu mancherlei Erweiterungen und Überarbeitungen.
β) Das Jesaiabuch und seine gegenwärtige »Zerpflückung«.
γ) Deuterojesaias und Tritojesaias (!).
δ) Ezechiel der »Vater des Judentums«.
ε) Allerlei über das Zwölfprophetenbuch.

d) Die poetischen und didaktischen Bücher.

α) Moderne metrische und strophische Theorieen. (Silbenzählung; Cäsurentheorie; Qina-Strophe; Strophe — Gegenstrophe — Wechselstrophe etc).
β) Die Psalmenforschung.
γ) Die Hiobforschung.
δ) Das Rätsel des Hohenliedes endlich gelöst!
ε) Die noch schwebende Qohelethfrage.

e) Die Apokryphen und Pseudepigraphen.

α) Der grofse Wert dieser Bücher.
β) Die von Kautzsch veranstaltete Übersetzung derselben.
γ) Genaueres über den neugefundenen Sirachtext und die an ihn geknüpften Kontroversen.

II. Teil

Die Monumente, Inschriften und sonstigen schriftlichen Überlieferungen anderer vorderasiatischer Völker und der Ägypter

1. Die eminente Wichtigkeit dieser Denkmäler im allgemeinen.
   a) Für die politische Geschichte Israels und deren Chronologie.
   b) Für die israelitische Religions- und Kulturgeschichte.
   c) Für Verständnis von Sitte und Brauch im alten Israel.
2. Eingehendere Würdigung der verschiedenen Monumente nach ihrer Wichtigkeit für die alt-testamentliche Wissenschaft.
   a) Die ägyptischen Monumente und Papyri (Erläuterungen daraus zur Josephsgeschichte, namentlich zu Gen. 41_{42} ff 47_{13} ff; Pithom und Raamses; Ex. 1_{11}; Atuma; Jam-sûph; Yaqob-el; Mernephta-Stele; Moses; etc.).
   b) Assyrisch-babylonische Monumente und Keilschriften.
      α) Urgeschichten der Genesis und ihre alt-babylonischen Parallelen.
      β) Gen. 14 im Lichte alt-babylonischer Überlieferungen.
      γ) Religiöse Texte und Kultustafeln und der israel. Priesterkodex.
      δ) Die Amarnabriefe und die Exodus-Zeit; die Chabiri-Frage.
      ε) Die israelitische Königszeit im Lichte assyrischer Denkmäler.
   c) Nordsemitische Inschriften.
      α) Aramäische Inschriften: die Inschriften von Zenǧirli etc.
      β) Punische Inschriften: die Inschriften von Marseille und Carthago.

d) Alt-arabische Überlieferungen.
  α) Religiöse Vorstellungen und kultische Bräuche der vorislamischen Araber und religiöse Sitte und Brauch bei den ältesten Hebräern.
  β) Südarabische Inschriften.

III. Teil

Bibelkritik und Monumentenkunde etc. und ihr gemeinsamer Ertrag für die alt-testamentliche Wissenschaft

1. Das erweiterte Geschichtsbild.
2. Der Zusammenhang des israelitischen Kultus mit den Kulten andrer semitischer Völker.
   a) Verwandtschaft der ältesten Kultbräuche mit nomadischer Kultsitte.
   b) Babylonische Einflüsse auf den jerusalemischen Tempelkult und verschiedene Theorieen über die Zeit und Art ihrer Vermittlung.
3. Das eigentümliche Wesen der israelitischen Religion.

Litteratur:

Zu Teil I

P. Haupt, The sacred books of the Old Testament. Lpz.
E. Kautzsch, Die heilige Schrift des Alten Testaments. Freiburg i. B.
W. Nowack, Handkommentar zum Alten Test. Göttingen (seit 1892).
K. Marti, Kurzer Handkommentar zum Alten Test. Freib. i. B. (seit 1897).

Zu Teil II

David E. Hogarth, Authority and Archaeology sacred and profane [daraus besonders der Abschnitt von S. R. Driver, Hebrew Authority, p. 1—152]. London, 1899.
Fr. Hommel, Die altisraelitische Überlieferung in inschriftlicher Beleuchtung. München, 1897.
Robertson Smith, The Religion of the Semites (Lectures), T. London, 1894 (2. Ausg.). [Deutsch von Stübe. Freib. i. B. 1899].
W. Max Müller, Asien und Europa nach alt-ägypt. Denkmälern. Lpz., 1893.
Ed. Naville, The store city of Pithom and the Route of the Exodus. London, 1885.
Steindorff, Israel in einer altägyptischen Inschrift, in Zeitschrift für alt-test. Wissenschaft, XVI, 1896, S. 330—333.
Eberh. Schrader, Keilinschriften u. d. Alte Test. 2. Aufl. 1883.
Gunkel, Schöpfung und Chaos. Göttingen, 1895 und dessen Genesis-Commentar, ibid. 1901.
H. Zimmern, Beiträge zur Kenntnis der babylonischen Religion, in Assyriologische Bibliothek, hrsg. von P. Haupt u. Frd. Delitsch, XII, Heft 1 u. 2.
H. Winckler, Die Thontafeln von Tell-el-Amarna. Keilschriftl. Biblioth. V. Berl., 1896.
Mark Lidzbarski, Handbuch der nordsemitischen Epigraphik. Weimar, 1898.
D. H. Müller, Die altsemitischen Inschriften von Sendscherli in den kgl. Museen zu Berlin. Berl., 1893 (= Wiener Zeitschrift zur Kunde des Morgenlandes, VII, 33—70, 113—140).
Ch. M. Doughty, Travels in Arabia deserta, 2 voll. Cambridge, 1888.
J. Wellhausen, Reste arabischen Heidentums. 2. Aufl. Berl., 1897.
D. H. Müller, Südarabische Altertümer im Kunsthistorischen Museum zu Wien. Wien, 1899.

Zu Teil III

H. Winckler, Geschichte Israels in Einzelvorstellungen, I. Lpzg., 1895 und dessen Geschichte des alten Westasien in Helmolts Weltgeschichte III, 1.
B. Stade, Die Entstehung des Volkes Israel. Dritter Abdr. 1899.
Herm. Guthe, Geschichte des Volkes Israel. Freib. i. B., 1899.
Niebuhr, Geschichte des ebräischen Zeitalters, I. Berl., 1894.
P. Haupt, Babylonian Elements in the Levitic Ritual, in Journal of Biblicae Literature, XIX, 1900, p. 55—81.

6. Hauptpunkte der Religionsphilosophie

Sechs Vorlesungen von O. Flügel-Wansleben
Vom 12.—17. August

Die drei Hauptpunkte sind: Gott, Freiheit (Sittlichkeit), Unsterblichkeit. Nebenpunkte: Entstehung der Religion. Nativistische Erklärung. Empiristische Erklärung: a) Abhängigkeitsgefühl, b) Kausalitätstrieb, c) Bewunderung des Kosmos, d) Sitte.

Entspricht der subjektiven Religion objektive Wahrheit?

Nur der Zweifler bedarf der Religionsphilosophie.

Genügt es, die Religion auf Werturteile zu gründen?

Absolute und relative (evolutionistische) Ethik.

Grundzüge der evolutionistischen Ethik.

Variabilität, Rückschlag, Kampf ums Dasein, Anpassung, Vererbung, Überleben des Passendsten.

Materialistische Geschichtsansicht (Marxismus). Selbständigwerden der Mittel. Ökonomische und ideale Faktoren. Gesinnung, innere Konflikte, Wahrheitsliebe, Wohlwollen (Altruismus), Dankbarkeit, ästhetisches Gefühl.

Vergl. O. Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1898. Preis 3 M.

Seelenfrage

Materialistische Ansicht. Wechselwirkung von Leib und Geist. Kraft und Stoff. Bewegung und Empfindung. Innere Zustände. Einheit des Bewufstseins. Erkenntnistheoretische Versuche der Erklärung. Aktueller und substantieller Seelenbegriff. Selbständiges Seelenwesen. Persönliche Unsterblichkeit.

Vergl. O. Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. Cöthen, O. Schulze. Preis 2 M. — Ferner: O. Flügel, Über die persönliche Unsterblichkeit. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 0,25 M.

Gottesfrage

Darwinismus und Theismus schliefsen einander nicht notwendig aus.

Die Darwinianer schreiben, um die Teleologie zu erklären, die Intelligenz zu a) den Atomen, b) deren Kräften, c) den Tieren, d) der Natur im allgemeinen. Wahrscheinlichkeit der Annahme einer schöpferischen Intelligenz. Die Übel der Welt. Theodicee.

Bietet die Religionsphilosophie eine befriedigende Weltansicht? Läfst sich eine Religion auf Philosophie gründen?

Vergl. Drobisch, Grundlehren der Religionsphilosophie. Leipzig, L. Voss. — C. S. Cornelius, Über die Entstehung der Welt mit besonderer Rücksicht auf die Frage, ob unserem Sonnensystem namentlich der Erde und ihren Bewohnern ein zeitlicher Anfang zugeschrieben werden mufs. Halle, Schmidt. Preis 3 M. — O. Flügel, Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Preis 0,50 M.

7. Die Hauptprobleme des erziehenden Religionsunterrichtes

Von Dr. Thrändorf-Auerbach

Vom 12.—17. August

Einleitung: 1. Überschätzung der Wirkungskraft des Religionsunterrichtes. 2. Die geheimen Miterzieher. 3. Die durchschnittlichen Resultate des Unterrichts in höheren Schulen (Wiese) und Volksschulen (Göhre). 4. Pessimistische Folgerungen (Baumgarten). 5. Notwendigkeit psychologischer Überlegungen.

I. Teil: Die Aufgabe

1. Wer hat die Aufgabe zu stellen? Staat, Kirche, Familie, Zögling.
2. Die Aufgabe der sittlich-religiösen Erziehung im allgemeinen.
3. Was kann der Unterricht zur Bildung eines christlichen Charakters beitragen?
   a) Lehrgesetzliche Richtung: Er kann das Bekenntnis überliefern und zum Glauben anhalten,
   b) Psychologisch-geschichtliche Richtung: Er kann Interesse für sittliches und religiöses Leben wecken.

II. Teil: Lösungsversuche:

1. Unter der Herrschaft des Lehrgesetzes
   a) Orthodoxismus: Lernen und glauben!
   b) Pietismus: Lernen, verstehen und glauben,
   c) Aufklärung: Beweisen und überzeugen.
   d) Moderne Gläubigkeit: Kunstkatechese.
2. Auf psychologisch-geschichtlicher Grundlage:
   a) Wesen und Bedeutung der religiösen Erfahrung.
   b) Hauptschwierigkeiten bei der Gewinnung der Erfahrungsgrundlage.
   c) Ergänzung der wirklichen Erfahrung durch den »idealen Umgang«,
   d) Bedingungen für die Entstehung wertvoller Erfahrungen durch den Unterricht,
      α) Lehrplan nach Apperzeptionsstufen,
      β) Lehrverfahren nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit (falsche und richtige Auffassung der Formalstufen auf dem Gebiete des Gesinnungsunterrichts).

III. Teil: Die allgemeine Theorie und die realen Verhältnisse der verschiedenen Schulen

1. Allgemeines: Ideale behalten ihre Gültigkeit, auch wenn sie nicht ganz realisiert werden können.
2. Die Volksschule: Ziel, Lehrpläne für 2-, 4-, 6- und 8klassige Schulsysteme. — Lehrverfahren.

3. Die höheren Schulen: Besondere Aufgabe, Lehrplan, Lehrverfahren.
4. Die Erziehung der Religionslehrer durch Seminar und Universität.

Litteratur

ZILLER, Grundlegung. (Leipzig 1884.)
DÖRPFELD, Zur Ethik. (Gütersloh 1895.)
SCHUMANN, Geschichte des Religionsunterrichtes. (Gotha 1890.)
REIN, Encyklopädisches Handbuch. (Langensalza 1901.)
ZANGE, Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. (München 1897).
REUKAUF, Evangelischer Religionsunterricht, 1. Bd. (Leipzig 1900.)
THRÄNDORF, Der Religionsunterricht nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen. (Langensalza 1896.)
Jahrbücher des Vereins f. w. Päd., Bd. 20—30. (Dresden 1888—1898.)

Mitteilung

An zwei Abenden, am Montag, den 12. und am Mittwoch, den 14. August, wird Herr Prof. D. Dr. Zimmer öffentliche Versammlungen im Saale des Burgkellers halten, in denen er über **Frauenfrage und Ev. Diakonieverein** sprechen wird. Folgende Punkte werden zur Behandlung kommen:

Umfang, Art und Ursprung der Frauennot. Versuche, ihr abzuhelfen. Grundsätze für die Abhilfe. Pflicht und Recht der Diakonie, hier einzutreten. Gebiet ihrer Mitwirkung, Geschichte der Diakonievereine. Die Diakonie an den Frauen der mittleren und höheren Stände. Die Weiterbildung der Mädchenerziehung: Grundsätze und Erfolge. Ein Freiwilligenjahr in der Wohlfahrtspflege. Die Diakonie au den Frauen der unteren Stände. Die Arbeitsfelder der weiblichen Diakonie. Die Organisation der diakonischen Thätigkeit: Mutterhaus und Berufsgenossenschaft. Bedeutung dieser Organisationsformen für die noch fehlende Organisation der selbständigen Frauen überhaupt.

IV. Geschichtliche und philosophische Kurse

1. Hauptzüge der deutschen Dichtung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Dr. J. O. Bruinier aus Christiania

Vom 5.—17. August

1. Zeitgeist und Zeitströmungen um 1850. Der säkulare Charakter der Epoche. Das alte und das kommende neue Deutschland. Versinkende und aufgehende Leitsterne. Reaktion und Orthodoxie, Revolution und Negation. Anzeigen der beginnenden Abwendung vom Theoretisieren. Sinken der litterarischen Interessen. Die Musik und das Virtuosentum. Heine über die Virtuosen. Der Mangel eines Zeitstiles. Warum man damals nur nachahmen konnte. Das Geschick nachzuahmen in seiner Vollendung. Wohin sich das schaffende Genie der Zeit gewandt hatte. Die genialen Experimentiker; Naturwissenschaften; Politik und Militärwesen; Industrie und Handel. Fülle der theoretischen Prinzipien beim Publikum, Voraussetzungslosigkeit der praktischen Genies. Napoleon III. Über die »imponierende« deutsche Rasse als die Rasse der Zukunft. Der pessimistische Idealismus des deutschen Publikums; seine Nichtberechtigung und Berechtigung. Das romantisch-sentimentale Gefühl und der industrielle

Wille im Streit. Der Kampf gegen Wald und Stadtmauern. Barbarismus und Schwärmerei. Turistentum, Germanistik und Deutschtümelei. Der kleinstaatliche Partikularismus auf seiner Höhe. Das deutsche Philistertum und die preufsische Strammheit. Der Gretchentypus und die Theorie vom deutschen Walde und seiner Einsamkeit. Der unbewufst unwahre Grundzug des damaligen ästhetischen Gefühls. Der klassizistische Geschmack des breiten gebildeten Publikums um 1850 und seine Gefährlichkeit. Goethe und Schiller in der Wertschätzung der Zeit. Die Verquickung philosophisch-politischer Bestrebungen mit den ästhetischen; Irrtümer und Wirrungen daraus. Presse und Dichtung. Dichter, Reimer und Schriftsteller. Überschätzung der äufseren Form. Die Forderung genauen Reimes.

2. Die mit dem Zeitgeiste gehenden klassizistischen Talente der Epoche. Freytag und Scheffel. Die neuromantische (oder Münchener) Schule als Sturm und Drang? Geibel, Heyse, Bodenstedt, Roquette. Die Ausbildung konventioneller falscher Gefühlstypen. »Singen, Trinken und Lieben«. Die Verflachung des Formgefühls.

3. Die beiden Genies der Epoche, Friedrich Hebbel und Otto Ludwig. Charakteristik der Persönlichkeiten und Hauptwerke. Gründe für die Vereinzelung beider Genies.

4. Die zeitlosen genialen Erzähler der Epoche. Fritz Reuter, Wilhelm Raabe, Gottfried Keller.

5. Theodor Storm, Klaus Groth, P. K. Rosegger »abseits« und doch auf rechtem Wege. Die Heimatkunst im Vorahnungsstadium.

6. Die Frühdecadence um 1870. Der Pessimismus. Schopenhauer und Darwin. Gänzliches Versagen des alten Ideals. Friedrich Spielhagen, Robert Hamerling, Eduard Grisebach, Sacher Masoch. Die Gartenlaube »auf der Höhe«. Warum der Mann der Litteratur ganz entfremdet wird. Die zwei Publikumsarten, die Frauen und die Litteratur. Der Tod des litterarischen Geschmacks.

7. Das neue Reich und die neuen Reichtümer. Der Feuilletonismus. »Sensation«, »Erfolg«. Paul Lindau und die »Gegenwart«. Berlin und die Provinz. Das Berliner Lustspiel und das französische Salonstück. Der Hurrapatriotismus. Der Materialismus dringt in die Massen. Die Erfolge der Sozialdemokratie. Die archäologische und Butzenscheibendichtung. Der Beginn der Renaissance. Die österreichischen Realisten. K. F. Meyer, Keller und Böcklin beginnen zu wirken. Die Norweger werden bekannt. Anfang der Versöhnung mit dem Industrialismus.

8. Die Hochdecadence. Richard Wagner und Friedrich Nietzsche. Theodor Fontane und R. Voss. Wildenbruch und Wilbrand.

9. Das ungehemmte Eindringen fremder Einflüsse. Zolas »Nana« und »Germinal«, Björnsons »Fallit«, Ibsens »Stützen« und Nora. Dostojewskys »Raskolnikow«. Tolstoi und Turgenjew. Beginn der Neubildung eines ästhetischen Empfindens ohne Voraussetzungen. Die Rückkehr zur Natur und wie sie ausfallen mufste.

10. Sturm und Drang in Friedrichshagen. Die Gebrüder Hart. Detlev v. Lilienkron. Max Kretzer. Die feine Nase des Feuilletonisten. Wie der Feuilletonismus den Boden zu verlieren beginnt. Die Amerikanisierung

der Presse. Lokalanzeiger. Die Mifskreditierung von Liberalismus und Materialismus. Wiedererwachen des volkstümlichen Empfindens.

11. Naturalismus und feuilletonistischer Pseudonaturalismus. Holz und Schlaf. Hauptmann und Sudermann.

12. Symbolismus. Spätdecadence. Fin de siècle. »Japonismus und Satanismus. »Die Münchener Jugend«. Die »Heimatkunst«. Ansätze, »Aussichten«, Hoffnungen. Bleibender Gewinn des Sturmes und Dranges von 1890. Der Progonencharakter unserer Gegenwart.

2. Die Entwickelung des Faustgedankens

Dr. J. O. Bruinier aus Christiania

Vom 12.—17. August

1. Der historische Faust. Die mündliche Sage bis zur Gestaltung des sogenannten »Volkschauspiels von Dr. Faust«. Dessen Handlungsgang und Idee. Das Fehlen des Dranges nach Wissen.

2. Das sogenannte »Volksbuch von Dr. Faust« und seine Auffassung von Fausts Wollen. Marlowes »Tragedy of Dr. Faustus«. Das Streben nach verbotenen Wissenschaften. Einwirkungen Marlowes auf das deutsche Spiel. »In doctrina interitus«. Die Überwindung des Teufelsglaubens. Lessings Faust: »ihr sollt nicht siegen«.

3. Goethes erste Faustdichtung (1773—1775). Der Urfaust. Inhalt. Gang der Handlung. Idee.

4. »Faust. Ein Fragment von Goethe.« Der Gewinn der Jahre 1786 bis 1790.

5. Wiederaufnahme der Arbeit 1797. Der neue Plan. »Faust. Der Tragödie erster Teil«.

6. Die Arbeit Goethes am zweiten Teile des Faust.

3. Geschichte der deutschen Kultur in ihren Hauptphasen

Zwölf Vorlesungen von Bibliothekar Dr. Georg Steinhausen

Vom 5.—17. August

Einleitende Bemerkungen:

Die Kulturgeschichte und der Unterricht.

Was ist Kulturgeschichte?

I. Germanische Frühzeit. Unsicherheit der Forschungen. Die Quellen. Kultur der alten Germanen.

II. Romanismus und Kirche. Die Römischen Kultureinflüsse. Die Kulturleistungen der mittelalterlichen Kirche. Kulturträger: Der Geistliche.

III. Der Wendepunkt der mittelalterlichen Entwicklung. Wirtschaftlicher und sozialer Wandel, geistige Fortschritte, nationales Erstarken.

IV. Die ritterliche Gesellschaft. Französische Einflüsse. Erste Ausbildung einer weltlichen gesellschaftlichen Kultur. Kulturträger: Der Ritter.

V. Die bürgerliche Gesellschaft. Der Handel. Italienische Einflüsse. Städtisches Leben. Kulturträger: Der Bürger.

VI. Aufschwung, Krisen, Kontraste. Das Hervortreten des Volkes. Geistiger Aufschwung. Das humanistische Bildungsideal und die Reformation. Kulturträger: der Gelehrte.

VII. Verfall. Sittliche und gemütliche Verwilderung. Wirtschaftlicher Rückgang. Sozialer Umschwung. Die Fremdsucht.

VIII. Die Hofgesellschaft. Das neufranzösische Bildungsideal. Übernahme der modernen gesellschaftlichen Kultur. Kulturträger: Der Hof.

IX. Das Zeitalter der Perrücke. Verbildung. Äufserlicher Charakter der Kultur. Die galante Zeit.

X. Die Reformarbeit. Innerer Wandel. Geistige Fortschritte. Die Anfänge der Aufklärung. Vom Verstand zum Gefühl.

XI. Das Zeitalter der Humanität. Der litterarische Charakter der Kultur. Gefühlskultus. Das Humanitätsideal. Kulturträger: Der gebildete Mittelstand.

XII. Die Gegenwart.

Litteratur:

Allgemeines: Eine gute, dem heutigen Stande der Forschung entsprechende deutsche Kulturgeschichte giebt es noch nicht. Die besten bisherigen sind noch jetzt:
Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bände. Leipzig. 28,50 M. — Ferner: K. Lamprecht, Deutsche Geschichte (noch unvollendet). Bd. 1—5. Berlin, 1891 ff. à 6 M.

Zu I: W. Arnold, Deutsche Urzeit. Gotha 1879. 8,40 M.

Zu I u. II: G. Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl den Grofsen. 2 Bände. Lpz. 1880/81. 15 M.

Zu II: H. v. Eicken, Geschichte und System der mittelalterlichen Weltanschauung. Stuttgart, 1887. 12 M.

Zu II und III: H. Gerdes, Geschichte des deutschen Volkes und seiner Kultur im Mittelalter. Bisher 2 Bände. Lpz. 1891, 1898. à 13 M.

Zu IV: K. Weinhold, Die deutschen Frauen in dem Mittelalter. 2 Bände. 3. Aufl. Wien 1897. 15 M.

Zu V: G. L. Kriegk, Deutsches Bürgertum im Mittelalter. Frankf. a. M. 1868. Neue Folge 1871. 14,80 M. — H. Boos, Geschichte der rheinischen Städtekultur. 3 Bände. 1897—1899. à 6 M. (Auch für die früheren Abschnitte.)

Zu V—XI: Steinhausen, Geschichte des deutschen Briefes. 2 Bände. Berlin 1889/91. 13,50 M.

Zu VI: v. Bezold, Geschichte der deutschen Reformation. Berlin 1887—90. 25,50 M.

Zu VI und VII: J. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. Bd. I 17. u. 18. Aufl., Bd. VI bis VIII 13. u. 14. Aufl. Freiburg i. Br. 1897, 1893/94 (mit kathol.-konfess. Tendenz), 7, 5, 6, 7 M.

Zu VIII—XI: K. Biedermann, Deutschland im 18. Jahrhundert I, II, 1—3. Leipzig 1867—80. 40 M. — Die Schriften W. H. Riehls.

Zu X—XI: H. Hettner, Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts. III. Deutsche Litteratur. 4 Aufl. Braunschweig, 1894. 17 M.

Zu XII: Steinhausen, Häusliches und geselliges Leben im 19. Jahrhundert. Berlin 1898. 2 M.

4. Einleitung in die Philosophie

Zwölf Vorlesungen von Privatdozent Dr. M. Scheler
Vom 5.—17. August

I. Wesen, Definition und Einteilung der Philosophie

1. Motive zum Philosophieren: Weltstellung des Menschen. (Platon, Aristoteles, Pascal, Kant.)
2. Gleichartigkeit der geschichtlichen Lagen, in denen Philosophie ententstanden ist.
3. Schwierigkeit der Definition. Historisch genetischer Weg zur Definition. Vier Hauptgestaltungen der Philosophie: Indische Philosophie. Philosophie der Griechen und Römer, Mittelalterliche Philosophie, Philosophie der Neuzeit. Die Definitionen von Aristoteles und Kant.
4. Welt- und Schulbegriff der Philosophie. Ihr Verhältnis.
5. Einteilung der Philosophie: Normwissenschaften, Erkenntnislehre, Psychologie, Metaphysik. Historische Variabilität der Beziehungen dieser Wissenschaften zu einander und der Philosophie überhaupt zu den Einzelwissenschaften. Der gegenwärtige Stand der Frage.

II. Die philosophischen Normwissenschaften

1. Logik.
   a) Hauptphasen ihrer Geschichte. Ihre Anfänge: Eleaten, Sokrates, Plato, Aristoteles. Die Bedeutung der aristotelischen Logik für die Kultur des Mittelalters. Die Baconische Logik und ihr Wert. Die Logik seit Kant. Wechselnde Schätzungen des Denkens als geistiger Funktion.
   b) Die gegenwärtige Logik und ihre Richtungen. Das Wesen des Urteils, des Begriffes und Schlusses nach neueren Forschungen. Die Methode der Induktion.
2. Ethik.
   a) Hauptphasen ihrer Geschichte: Die griechische, christliche und neuere Ethik in ihren Hauptunterschieden. Typische Formen des sittlichen Bewufstseins: Individualismus und Universalismus. Vernunft- und Gefühlsethik. Intuitive und evolutionistische Ethik.
   b) Ethische Richtungen der Gegenwart: Die Ethik Kants. Die Ethik der Kulturentwicklung (Wundt). Der Utilitarismus (Paulsen). Der romantische Individualismus (Nietzsche). Kritik dieser Richtungen. Das Verhältnis von Ethik und Religion als Grundfrage. Ist eine religionslose Moral möglich?
3. Ästhetik: Ihre Begründung durch Baumgarten. Kants Ästhetik. Gegenwärtige Lage.

III. Die Erkenntnislehre

1. Im wesentlichen eine neuzeitliche Schöpfung. Rationalismus und Empirismus und ihre Vermittlung durch Kant. Kants Lehre in den Grundzügen.
2. Kritik der kantischen Lehre.
3. Das Bleibende an Kant und dessen Fortbildung.

IV. Die Psychologie

1. Hauptphasen der Psychologie in der Geschichte. Enger Zusammenhang des jeweiligen Seelenbegriffs mit der sozialen Wirklichkeit. Die Psychologie des Aristoteles. Die rationalistische Psychologie des Descartes und Spinoza. Die englische Associationspsychologie und der englische Liberalismus.
2. Die Methoden der Psychologie: Subjektive und objektive Methode. Beobachtung und Experiment. Grenzen dieser Methoden. Was will die Völkerpsychologie?
3. Prinzipienfragen der Psychologie:
   a) Das Verhältnis von Leib und Seele.
   b) Intellektualismus und Voluntarismus.

V. Metaphysik uud Religionsphilosophie

1. Die historischen Hauptgegensätze der Metaphysik: Singularismus — Pluralismus, Monismus — Dualismus, Materialismus — Spiritualismus. Die naturalistische und historische Form der Metaphysik.
2. Der gegenwärtige Doppelangriff auf die Metaphysik von seiten der Philosophen und Theologen, seine Berechtigung. Kant und die Metaphysik.
3. Begriff einer kritischen Metaphysik und deren Aufgaben.

VI. Abschlufs:

Das Verhältnis der Gegenwart zur Philosophie und die Aufgabe der Philosophie in der Gegenwart.

Litteratur

Zur Einleitung in die Philosophie: Külpe, Einleitung in die Philosophie. 2. Aufl. 1900.

Zur Logik: Überweg, System der Logik. 5. Aufl. 1882. — Drobisch, Neue Darstellung der Logik. 5. Aufl. 1887.

Zur Ethik: Wundt, Ethik. 2. Aufl. 1886. — Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft. 1887.

Zur Ästhetik: Groos, Einleitung in die Ästhetik 1892. — Volkelt, Ästhetik des Tragischen. 1887.

Zur Erkenntnislehre: Riehl, Der philosophische Kritizismus, 1876—1887 (in kurzer Zeit jedoch eine Neuauflage). — Liebmann, Zur Analysis der Wirklichkeit. 3. Aufl. 1900.

Zur Psychologie: Wundt, Grundrifs der Psychologie. 1896. — Höffding, Psychologie in Umrissen. 2. Aufl. 1893.

Zur Metaphysik und Religionsphilosophie: Pfleiderer, Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. 3. Aufl. 1896. — Siebeck, Lehrbuch der Religionsphilosophie. 1893.

V. Sprachkurse für Ausländer

1. Elementarkursus in der deutschen Sprache für Ausländer:

Oberlehrer Fr. Lehmensick (vom 5.—24. August)

Der Elementar-Kursus stellt sich als Aufgabe: mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken in einfacher Form. Zahlreiche und

planmäfsig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel. Alle Stunden tragen daher den Charakter der fast ausschliefslich deutschen Unterhaltung. Grammatische Übungen schliefsen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an. Gelegenheit zu schriftlichen Übungen.

Der Kursus umfafst 18 Stunden (täglich eine) und sechs Spaziergänge, welche zu dem Unterricht in enger Beziehung stehen.

Übersicht:

Übungsstoff	Ausflüge
1. Jena	1. Gang um den Graben.
2. Umgebung Jenas	2. Bismarckhöhe.
3. Die Schlacht bei Jena (1806)	3. Landgrafenberg, Schlachtfeld.
4. Schiller in Jena 1789—1799	4. Wenigenjena, Kirche.
5. Schillers Freundschaft mit Goethe	5. Stadt Jena, Schillerhäuser, Schillergarten.
6. Goethes Erlkönig	6. Kunitz, Erlkönig, Grüne Tanne.

Litteratur

LEONHARDT, Führer durch Jena und Umgegend. Rafsmann, Jena. 0,60 M.

LEITZMANN, Schiller in Jena. Jena 1889. 1,80 M.

LEIDOLF, Die Schlacht bei Jena. Jena 1896.

ACKERMANN, Schiller und Lotte. Eine Geschichte ihrer Liebe. Zu haben in der Schillerkirche in W.-Jena.

KEIL, Goethe, Weimar und Jena 1806. Leipzig 1882.

FRANKE, Führer durch Weimar. 1 M.

LEHMENSICK, Lauttafeln zur richtigen Aussprache der deutschen Vokale. Jena 1900. 1 M.

2. Deutscher Sprachkurs für Fortgeschrittene

Dr. J. O. Bruinier-Christiania

Vom 5—24. August

Deutsche Syntax mit praktischen Übungen

(an der Hand des Hölzelschen Wandbildes »der Frühling«)

12 Vorlesungen und 9 Übungen. (Die Vorlesungen sind auch für Deutsche von Interesse, besonders die 6 ersten, die in sich abgeschlossen sind)

I. Allgemeine deutsche Syntax (6 Stunden)

1. Die Seele als Vermittlerin zwischen Körper und Geist, Objekt und Subjekt, Welt und »Ich«. Das Wahrnehmen. Dafs man nicht Isoliertes wahrnimmt, sondern Verhältnisse. Umsetzung der sinnlichen Wahrnehmungen konkreter und der geistigen abstrakter Verhältnisse in seelische Gefühle. Wie konkrete und abstrakte Verhältnisse der objektiven Welten durch die Umsetzung in Gefühle mit einander verwandt werden. Wie die Gefühle konkret und abstrakt zugleich sind und in welchem Verhältnisse. Über das anfängliche Überwiegen sinnlicher Wahrnehmungen. Welche geistige Wahrnehmungen etwa nicht auf umgesetzte ursprünglich sinnliche zurückgehen können. (Bewufstsein der Existenz und des Zwanges, sie zu

erhalten. Lebens- und Freiheitsdrang.) Wie die soziale Gemeinschaft abstrakte Objekte liefert, die keine eigene sinnliche Wahrnehmung voraussetzen.

Die konkreten objektiven Ursachen der Gefühle. Ihr Vorhandensein ohne unser momentanes Zuthun. Die Dinge als Häufungen konkreter absoluter Wirkungen unbekannter und vorläufig unerkennbarer Herkunft. Diese unbekannte Kraft als der bewufste Schöpfer. Die Unbeweisbarkeit der Materie. Die Materie als Aberglaube. Das »Ding an sich«. Das Gesetz des Zusammenkommens dieser Wirkungen erst spät der geistigen Wahrnehmung zugänglich. Die von jeher anorganischen Dinge als dynamische Häufungen absoluter Wirkungen. Die ursprüngliche Geschwindigkeit und Richtung der Wirkungen. Widerstände, Bindungen, Beschleunigungen. Das Leben in den organischen Dingen als Versuch einer Kraft, diese dynamischen Einflüsse der Wirkungen auf einander aufzuheben. Wie diese Kraft sich fortpflanzt und mit dem lebenden Individuum nicht stirbt, aber an Körper gebunden ist. Wie dieser Kraft die Emanzipation von den dynamischen Wirkungen mehr und mehr gelingt. Die Entwicklung als Prinzip. Der Kampf ums Dasein. Auslese. Warum diese Kraft in so vielen Individuen leben mufs. Wer diese Kraft ist; womit sie gleich werden wird, wenn sie ihr Entwicklungsziel erreicht. Vermutlicher Zweck dieser Entwicklung.

2. Unendlichkeit der Welt der Wirkungen. Der Kausalzusammenhang; über alle Zeiten und Räume reichend, den Zufall ausschliefsend, die Zukunft im voraus in sich tragend. Über »Existenz« und »Nichtexistenz«. Was die Sinne aus dem unendlichen Kausalzusammenhang machen. Endlichkeit, Relativität, Subjektivität der sinnlichen Wahrnehmnngswelt. Dafs die menschlichen Sinne nicht alle möglichen Aufnahmeorgane darzustellen brauchen. Dafs sie nicht alles Konkret-Objektive vermitteln können. Okkultistische Bestrebungen; zweites Gesicht. Das Genie als Visionenseher.

Über den zusammgesetzten Charakter der auf sinnliche Wahrnehmung zurückgehenden Gefühle. Anfängliche Einheit der Gefühle von gehäuften Wirkungen. Aufspeicherung aller aufgenommenen Gefühle im Geist. Dafs man ununterbrochen Gefühle aufnimmt. »Unter der Schwelle des Bewufstseins.« Vorstellung der bewufst aufgenommenen Gefühle. Erinnerung an ähnliche gehabte Gefühle bei auftretendem äufseren Reiz durch ähnlich zusammengesetzte objektive Verhältnisse. Dafs auch unter einander wesentlich verschiedene objektive Verhältnisse ähnliche Gefühle erzeugen können. Vergleichen. Allmähliches Erkennen des zusammengesetzten Charakters sich wiederholender Gefühle, indem man kleinere sich gleichende Einheiten in den verglichenen Gefühlen entdeckt. Fortschreitende Differenzierung der Gefühle. Endziel dieser Entwicklung. (Parallelismus von einfachen Wirkungen und Gefühlen.) Über die prinzipielle individuelle (rassenhafte) Verschiedenheit des Vermögens, die Gefühle zu differenzieren. (Empfindsamkeit, Feinfühligkeit). Über die Nichtberechtigung der Forderung der »Gleichheit«. Edelvölker.

3. Über die Umsetzung einer beschränkten Anzahl den fortwährend aufgenommenen Gefühlen in bewufste Erfahrungsvorstellungen. Quantitative Regelung dieser Umsetzung durch den individuell (rassen-

haft) verschiedenen Willen (Aufmerksamkeit; Trägheit). Welche objektiven Verhältnisse vorzugsweise bewufste Erfahrungsvorstellungen erzeugen. Wie und inwieweit eine Anzahl davon dem Willen gehorchend wieder reproduziert werden können, ohne äufserer Reize zu bedürfen. Die Vorstellungen nach dem Grade der erreichten Differenzierung reproduzierbar. Wie die Relativität der Sinne auf die Art der abstrakten Vorstellungen einwirkt. Wie sich so eine Zahl abstrakter Objekte ansammelt. Worin sich diese von den konkreten vor allem unterscheiden. Qualitative Regelung des Verhältnisses von Gefühlen und bewufsten Vorstellungen quantitative des Prozentsatzes an abstrakten Objekten darunter durch das individuell (rassenhaft) verschiedene Denkvermögen (Gedächtnis, Verstand; Stumpfheit). Über den Parallelismus zwischen dem Grade der Differenzierung der Gefühle und der Zahl verfügbarer abstrakter Objekte. Hinzutreten der abstrakten Objekte, denen keine Gefühle entsprechen. Allmähliches quantitatives Zurücktreten der Erfahrungsobjekte hinter den erlernten. Über die Nachteile des eintretenden Mangels an Erfahrungen. Vorzüge des Anschauungsunterrichtes. »Gefühl ist Alles.«

4. Verwertung der abstrakten Objekte beim sinnlichen Wahrnehmen. Beginnende Vereinigung der konkreten und abstrakten Welten. Allmähliche Annäherung der in Verhältnisse abstrakter Objekte umgesetzten Welt an ihr durch die Sinne aufgenommenes aber entstelltes objektives Original. Beginnendes Zurücktreten des subjektiven, relativen, unvollständigen Charakters der Wahrnehmungswelt. Dafs wir beim »Sehen« viel mehr »denken« (abstrakte Objekte verwertend) als sinnlich wahrnehmen; dafs der Körper das »Sehen« meist nicht mehr empfindet. Isolierung der objektiven Wirkungshäufungen (Dinge); ihre Zerlegung in kleinere und kleinere Einheiten durch fortschreitende Abstraktion, d. h. Hinzulegung abstrakter Objekte. Auffinden der Einheiten, Zusammenfassen derselben zu Kategorien.

Die Welt als unser in steter Fortentwicklung begriffener Bewufstseinsinhalt. Individuelles und allgemeines Subjekt. Vererbung des individuellen Bewufstseins. Ziele der Entwicklung (Vordringen bis zu den einfachen Wirkungen, Übersicht über den Kausalzusammenhang, eigene Handhabung der einfachen Wirkungen zur Erzeugung eines neuen Kausalzusammenhangs ohne dynamische Hinderungen.) Die Welt als die bewufstseinwollende.

Über die Völker als die Inhaber besonderer Stufen der Bewufstseinsentwickelung. Bedeutung der historischen Betrachtung der Bewufstseinsäufserungen. Die der Rasse innewohnende Veranlagung zu besonderem Fühlen, Wollen und Denken als die bleibende Basis, die wechselnden Lebensgeschicke als die veränderliche treibende Kraft der Entwicklung eines nationalen Bewufstseinsinhaltes.

5. Über die Möglichkeit die in Gefühle umgesetzten sinnlichen und geistigen Wahrnehmungen zu äufsern. Dafs man Gefühle äufsert, nicht Vorstellungen, welche erst geistige Wahrnehmungen sind. Mitteilung als Zweck, Verstandenwerden als Ziel der beabsichtigten Äufserung. Völliger Parallelismus von Gefühl und Äufserung als (unerreichbares?) Ideal. Arten der Äufserung. Die Sprache als die vornehmste. Wie differenzierte Ge-

fühle nur von sprachbegabten Wesen einigermafsen verständlich geäufsert werden können. Das Genie als Sprachförderer. Die Worte als die einzigen Mittel, abstrakte Objekte zu verdeutlichen, Erfahrungen mitzuteilen und zu Erlernendes zu erfahren. Die Sprache als Erzeugerin der in den nichtselbsterfahrenen Mitteilungen steckenden Vorstellungen. Die Sprache geht dem Denken vorauf. Wie ein Wort plötzlich einen Inhalt bekommt, wenn die erlernte abstrakte Vorstellung durch eigenes Fühlen zur Erfahrung wird. Über ursprüngliche (d. h. an Erfahrungsbezeichnungen reiche) und abgeleitete (meist aus fremden Gefühlen hervorgegangene Bezeichnungen besitzende) Sprachen. Die Fremdwörterfrage.

Die sprachlichen Äufserungen entsprechen ursprünglich konkreten Gefühlen, stellen also Beziehungen zwischen Begriffen der Wahrnehmungswelt dar, keine isolierten Begriffe. Das Beziehungswort (Verbum) als das ursprünglichste neben den Interjektionen. Wie Äufserung und objektives Original auseinander zu gehen beginnen, wenn das konkrete Gefühl abstraktes Objekt geworden ist. Die allmählich fortschreitende Substantivierung der Äufserungen für abstrakte Objekte. Wie diese Substantivierung parallel geht mit der Differenzierung der Gefühle. Dafs die Äufserungen für die subjektivsten (= am wenigsten differenzierten = am wenigsten zu abstrakten Objekten befähigten) Gefühle sich am schwersten substantivieren. Warum wir »das Kissen ist leicht«, »der Wald ist grün«, aber »das Kissen drückt«, »der Schnee blendet« sagen. Warum wir soviel Farbenbezeichnungen haben, aber so wenige und schlecht geschiedene für Gerüche und Geschmäcke. Entstehung der Eigenschaftswörter. Was sind die Präpositionen und Adverbien? Das Verbum als Beziehungswort.

6. Allmähliche Bildung des Sprachschatzes bestehend aus mehr oder weniger starren Bezeichungen mehr oder weniger starrer abstrakter Objekte. Der Bettlerreichtum der Naturvölkersprachen an Formen und Wörtern. Worin liegt der Reichtum einer Sprache? Wie die Wörter mit der Bewufstseinsentwicklung Schritt zu halten versuchen. Das Wort als Etikette des Begriffs. Über den Unterschied von bleibendem ursprünglichen Sinn und wechselnder Bedeutung der Wörter und Wendungen. Die Lehre vom Sinne und von der Bedeutungsentwicklung der Wörter (Etymologie) und ihre Unentbehrlichkeit für das Verständnis, zum Teil auch die praktische Anwendung der modernen Sprache. Wie die jüngste auf einem aus Anschauung hervorgegangenen Gefühle beruhende Bedeutung die sprachliche Verwendung des Wortes bestimmt, oft gegen die moderne Auffassung des entsprechenden Begriffes.

Sprachgeist und Sprachgefühl. Unterschiede. Das Sprachgefühl a) für das Wort bedingt durch die jüngste meist schon verdunkelte Bedeutung der Wörter, die auf konkretem Gefühle beruht, b) für die Satzbildung durch den erreichten Grad der Gefühlsdifferenzierung. Das Sprachgefühl kein unbegreifbares Phantom, sondern darstellbar, zum Teil erlernbar. Die Syntax als Lehre vom Sprachgefühl. Eine erschöpfende, besonders historisch-erklärende Darstellung leider vorläufig wegen Mangels an genügender Erforschung noch nicht möglich. Einige, das moderne Deutsch zum Teil scharf von anderen Sprachen sowie seinen eigenen Vorläufern unterscheidende

Thatsachen. 1. Atomisierung der gehabten Wahrnehmungen. 2. Festhalten an den konkreten Gefühlen, nicht an den abstrakten Gedanken über diese Gefühle. (Bestimmung des logischen Subjektes die zwei passiven Perfecta des Deutschen, uno.) 3. Genaue Bestimmung des dem Gefühl zu Grunde liegenden objektiven Verhältnisses, besonders, was die räumlichen Fragen angeht. 4. Bestimmung der Qualitätsfragen im Verhältnisse bezeichnend, nicht malend. Widerwillen gegen sachliches Übermaſs. 5. Der Egoismus als die Wurzel der Äuſserungen für die Modalität. a) Hervorhebung der Glaubwürdigkeit eigener. b) Vorsicht in der Verbürgung der Glaubwürdigkeit fremder Aussagen. c) Verhalten dem Unkontrollierbaren gegenüber. d) Eigenart der Befehlsformen. e) Der verschwenderische Zug der Sprache (um zu imponieren). f) Auſsergewöhnliche Rücksichtnahme auf die Gefühle und Anschauungen des Hörers oder anwesenden Dritten in Rede stehenden. Das Höflichkeitsprinzip. Wie sich darin vielfach die Nachwehen des 17. und 18. Jahrhunderts verraten.

Wie sich das Sprachgefühl immerfort entwickelt, ohne seinen Nährboden zu verlassen. Wie es fremdem Fühlen leicht zugänglich war und noch sein kann (Latein, Französisch). Pflege des Sprachgefühls als nationale Pflichtsache.

II Spezielle Syntax

7. Der Satz.

Der Satz als Äuſserungseinheit. Unterschiede von logischem und grammatischem Satz. Der Satz als Äuſserung des aus dem wahrgenommenen objektiven Verhältnisse entstandenen subjektiven Gefühls, daher 1. Objektive, 2. Subjektive Punkte. Objektive Punkte. Das Verhältnis muſs einheitlich sein (einen Kausalzusammenhang darstellen.) Das Verhältnis ist ein scheinbarer Zustand, ein Vorgang am Ort oder ein Vorgang mit Ortsveränderung. Praktische Vorteile dieser im Grunde unberechtigten Einteilung (alles ist Vorgang mit Ortsveränderung). Notwendige Bestandteile des objektiven Verhältnisses: 1. Der logische Mittelpunkt = Subjekt. 2. Die vom Subjekte beeinfluſsten anderen Begriffe = Objekt(e). 3. Die zwischen Subjekt und Objekt(en) bestehende Beziehung = Prädikat. 4. Die Räumlichkeiten (alter und neuer Ort). 5. Die Zeit des Verhältnisses, des Anfangs und Endes der Beziehung. Daneben erläuternde Ergänzungen zu jedem Bestandteile sowie zum Satzganzen möglich (Appositionen, Attribute, Adverbien). Die einzelnen Teile können logische Einzelsätze sein. Subjektive Punkte. Die nötige Abwägung der logischen Gewichte. Der Modus, vom egoistischen und altruistischen Gesichtspunkte. Der Einfluſs der momentanen seelischen Intensität (grammatische Ellipsen) oder des Hörenden (logische Ellipsen). Das Prinzip der Stellungsgesetze. Die Sprechsprache und die Periodenbildung. Nebensätze. Coordinieren und Subordinieren. Der Stil. le style c'est l'homme, müſste heiſsen l'homme c'est le style. Die Stillosigkeit der Deutschen und das Stilgefühl der Franzosen. Man soll beim Schreiben fühlen statt denken, um zu einem Stil zu gelangen.

Etwas über das Subjekt. Daſs man im Deutschen möglichst nur wahrgenommene, nicht gedachte Subjekte hat. Gebrauch des Passivs selten.

»Die Thür geht auf.« »Er wurde von einer Kugel getroffen.« von, durch, mit deren Unterschiede.

Die Objekte. Die mögliche Zahl der Objekte. Warum der Dativ den possessiven Genetiv verdrängt. Wie sich darin die Differenzierung des Fühlens bethätigt. Warum der Accusativ über den objektiven Dativ und Genetiv den Sieg davon trägt. Das Ende des Genetivs. Lebensfähigkeit des Dativs. — Über Beeinflussung und Nichtbeeinflussung der bezogenen Begriffe. Bedeutung der Augenblicklichkeit der zu Grunde liegenden Wahrnehmung. Einfluſs der Vorsicht des Sprachgefühles auf das vorauszusetzende Ende des Verhältnisses. Der gedachte Zweck des Verhältnisses und dessen Einfluſs auf die Äuſserung. Wie hier die Gefühlsdifferenzierung eingreift. Die Zurückdrängung von zu als Zweckpräposition. »Auf dieser Bank von Stein will ich mich setzen.« »Ez sâzen in diu venster diu minneklîchen wîp.« »Muſs i denn zum Städtle hinaus.« »Ich gehe aus dem Zimmer.« — Ist der bezogene Begriff notwendiger Teil des logischen Satzes oder seine Erläuterung? Wie sich eine Regel für den Gebrauch von Accusativ und Dativ bei Präpositionen finden läſst.

Der Accusativ als Ausdruck völliger Beeinflussung des ganzen bezogenen individuellen Begriffes. Der bloſse Genetiv als Ausdruck partieller Beeinflussung des unendlich gedachten Stoffes. »Er ging seinen Weg, seines Weges.« Die Präpositionalverbindungen als Ausdruck partieller räumlich bestimmter Beeinflussung des individuellen Begriffes. Die prinzipiellen Unterschiede von an, vor; auf, über gegen hinter, unter. Wie wir zuviel denken, unsere Vorfahren zu wenig wuſsten.

8. Spezielles über an, auf, in; vor, für, über, unter, hinter, gegen, wider, bei und nach mit Übertragungen. von und aus als negative Präpositionen.

9. Daſs man bei der Äuſserung des gefühlten Verhältnisses genau den alten und neuern Ort zu unterscheiden und deutlich zu machen hat, auſser wenn das logische Gewicht auf dem Prädikat liegt. Wann hin, her, da zu den Ortsadverbien hinzutreten. Unterschied von ab und unter; vorbei und vorüber; ab, fort, weg.

Etwas über den Gebrauch der Zeiten. Über das Fehlen des Futurums. Die Umschreibung mit werden modal, nicht temporal. Das Futurum immer modal. Unterschied von Imperfektum und Perfektum. Wann teilt man mit, wann erzählt man? Das sogenannte passive Perfekt. Unterscheidung von Resultat und Handlung bei perfektiven Beziehungen. Das Praesens historuum. Der Konjunktiv Imperfekti nicht temporal. Consecutio temporum im Deutschen undenkbar.

10. Die Modalität. Indikativ und Konjunktiv. Über die Einengung des Gebietes der Konjunktive. Über den Indikativ in konjunktivischer und den Konjunktiv in indikativischer Verwendung. »Mit diesem Pfeil durchschoſs ich Euch.« »Ich hätte gern 6 Zigarren zu 8 Pf.« Der deutsche Konjunktiv als grammatischer und logischer Optativ. Der Konjunktiv des befriedigten Wunsches (»Das wäre gethan«) und des überstandenen Unlustgefühls (»Das wäre also geschehen«). Der Konjunktiv

des unerwünscht eintretenden (»das wäre nicht schlecht«, »das fehlte noch«). Der Konjunktiv des erfüllbaren Wunsches (captatio benevolentiae) (»ich hätte gern«). Die Frauen als Konjunktivförderer. Der reine Wunschkonjunktiv selten, meist umschrieben (»der König soll leben« und »es lebe der König«). Veraltung des auffordernden Konjunktivs (»Wir wollen eins trinken« und »Trinken wir«). — Die irreale Kondition. Der Konjunktiv nach fast u. s. w., in negativen Relativsätzen, in der rhetorischen Frage, nach ohne dafs u. s. w., nach als dafs, als ob, als nach Komparativen, in konditionalen Konzessivsätzen und wie hier der Indikativ eindringt. — Der potentiale Konjunktiv als Ausdruck subjektiver Vorsicht; seine Anwendung auch dann, wenn der Redner von der Möglichkeit fest überzeugt ist. — Der Konjunktiv in Aussagesätzen. Was ist thatsächlich, was ist es nicht? Verbürgen, Zurückhaltung, Beschwichtigung, Bezweifeln. Der Konjunktiv der indirekten Rede.

11. Die modalen Hilfswörter nach ihren Grundbedeutungen. Die meisten Hilfswörter als grammatische und logische Perfecta. sollen als Ausdruck eines von anderen Personen ausgehenden subjektiven Zwanges. Wann man sollen nicht setzen darf (Höflichkeitsprinzip). sollen als Ausdruck der Ablehnung einer Verantwortung; desgl. der Verschleierung des persönlichen Befehls; desgl. des Zurückkommens auf frühere Befehle; sollen als Höflichkeitswort im Munde Untergebener; »das Bild soll meinen Vater vorstellen«, »er soll reich sein«, »er soll immer noch kommen«, »er sollte wieder kommen«, »was soll ich hier«? »was soll der Lärm hier«? »nun soll ich die Vase zerbrochen haben«, »was soll ich mit Dir anfangen«? »ich sollte meinen«, »sollten wir schon so weit sein«, »er soll mich nicht beleidigt haben«, »es hat so sein sollen«. — Wie sollen sich von werden, wollen, müssen unterscheidet.

wollen als Ausdruck des von fremden Einflüssen unberührten eigenen Wunsches. Konkurrenz von sollen, mögen und wollen. »Ich will nichts gesagt haben.« »Das will verstanden sein.« »Die Sache will nicht gehen.« »Der Nagel will nicht herans.« »Die Reben wollen beschnitten sein.« »Das Haus will einstürzen.« »Das Schiff wollte gerade untergehen.« »Er wollte sich ausschütten vor Lachen.« »Er will ihn gesehen haben.« »Das will nichts sagen.«

dürfen als Ausdruck des aus Mangel an Etwas entstehenden Zwanges. dürfen und veraltetes türfen »wagen«. »Du darfst es nur sagen.« »Der darf sich darüber nicht wundern.« »Sie dürfen nicht so viel essen.« »Darfst du das?« »Das darfst du nicht.« »Darf ich um Ihren Namen bitten?« »Es dürfte so sein.« Unterschied von dürfen und können.

12. können als Ausdruck des auf Erfahrung gegründeten persönlichen Imstandeseins. Unterschied von mögen, kennen, wissen, verstehen, begreifen, »Können sie mir sagen«, »die Geige spielen können«. »Ich kann Ihnen nicht sagen, wie mich das freut.« »Er kann den Stein heben, nicht einschlafen.« »Das Funda-

ment kann das Haus nicht tragen.« »Das Wasser kann überall eindringen.« »Der Brief kann nicht befördert werden.« »Kann das Berlin sein?« »Jetzt kanns losgehen.« »Der Zug kann alle Augenblicke hier sein.« »Na das kann gut werden.« »Er kann um 4 kommen.« »Er kann mir gewogen bleiben.« »Sie können um 4 kommen.« »Hier kann Schutt abgeladen werden.« »Hier kann keiner mehr durch.« »Es kann sein.« »Dafür kann ich nicht.«

»mögen« als Ausdruck des körperlich Imstandeseins »als ich kan unde mag«. »Mögen = Gernhaben« als Ausdruck der Anschauung, die in »ich kann ihn nicht verdauen, verknusen, er ist ungeniefsbar, ich hab ihn zum Fressen gern« vorliegt. »Ich möchte die Sterne aufessen, so freue ich mich auf Weihnachten.« »Ich mag kein Fett.« »Mögen sie mich ein Bischen?« »Er mag nicht fort.« »Ich möchte wohl wissen.« »Er möchte wohl, aber er kann nicht.« »Was mag das sein?« »Er mag es wissen.« »Er mag 40 Jahre alt sein«. »Das mag noch angehen.« »Er mag sehen, wo er bleibt«. »Er mag sich hüten.« »Möge es dir nicht leid thun.« »Möchte er gesunden.«

müssen als Ausdruck objektiver Notwendigkeit (vergl. to meet, holl. ontmoeten »begegnen«). »Alle Menschen müssen sterben.« »Er hat sich manches müssen gefallen lassen.« »Du musst mehr, nicht so viel essen.« »Er muss überall dabei sein.« »Ich mufs fort.« »Der Nagel mufs heraus.« »Du mufst aber auch Wort halten.« »Mama mufs den Schlüssel haben.« »Er mufs krank sein.« »Jetzt muss er in Berlin sein.« »Du mufst es besser wissen.« »Das mufst du nicht verlangen.«

werden als Ausdruck des im Entstehenbegriffenseins infolge einer Drehbewegung (lat verto) also eines zögernden ungewissen Eintretens. er wird schreien. »Was thun sie? Werden sie nicht weinen?« »Ich würde, wenn.« »Du wirst von ihm gehört haben.« »Das wird auf S. 16 stehen.« »Es werden 20 Personen hier sein.« »Das Essen wird hier teuer sein.« »Morgen wirds regnen.«

lassen als Hilfsverbum.

Die Übungen sollen in Konservationsmanier gehalten werden und sich besonders auf die Anwendung der Präpositionen und der modalen Hilfswörter erstrecken.

3. **English Conversational classes for beginners**: 12 lectures by Miss Catherine J. Dodd-Manchester. Vom 5.—17. August.

The aim of this class is to afford students an opportunity for hearing, speaking, and writing simple English.

a) Subject Matter: 1. The House that Jack built. (Murley Rhyme.) Pictures by Caldecott. 2. The Sleeping Beauty. (Fairy Tale). 3. Selections from Tempson referring to the Sleeping Beauty.

b) Social Intercourse. Pictures Legend of the Briar Rose. Burne Jones. English tea-parties and English walks will be arranged in connexion with this class, also an excursion to Dornburg.

---

2. Haupt-Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

zu Pfingsten d. Jahres in Hildburghausen unter Leitung des Prof. Dr. **Vogt**-Wien

Es kommt zur Besprechung das 33. Jahrbuch (Dresden, Bleyl & Kämmerer), welches folgenden Inhalt hat:

1. G. Friedrich, Die Ägineten. Ein Beitrag zur Behandlung des Anschauungsstoffes im Kunstunterricht der Erziehungsschule.
2. Hollkamm, Die drei Hauptarten der successiven Stoffanordnung.
3. Dr. Daniel Trbojevic, Die Grundbegriffe der Ethik.
4. Jetter-Krönlein, Badische Sagen im Unterricht.
5. E. Schwertfeger, Ziehen über Herbarts Psychologie.
6. Reukauf, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule.
7. Vogt, Zur Ethik. Bemerkungen mit Bezug auf Trbojevic und Foltz.

---

3. Allgemeiner Deutscher Realschulmänner-Verein

Zweigverein Frankfurt a/M.

hat in der Januar-Versammlung in Verbindung mit dem Berichte des Herrn Realschuldirektors Dörr über die augenblickliche Lage der Reformbestrebungen folgenden Beschlufs von der zahlreich besuchten Versammlung einstimmig angenommen:

Die Versammlung erkennt mit lebhafter Dankbarkeit und Befriedigung an, welche kräftige Förderung unser höheres Schulwesen durch den Erlafs des Königs vom 26. November 1900 erfährt. Sie hofft zuversichtlich, dafs auf »die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten« alsbald auch eine solche Neuordnung der Berechtigungen folgen wird, welche in vollem Umfang geeignet ist, »das Ansehen und den Besuch der realistischen Anstalten zu fördern und so auf die gröfsere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken«. Nur die Gewährung voller Gleichberechtigung wird endgiltig ermöglichen, »die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Bildung zu mildern« und »einen versöhnenden Ausgleich herbeizuführen«. Von höchster Wichtigkeit ist neben den in dem Allerhöchsten Erlafs vorgesehenen Mafsnahmen, dafs in allen unseren höheren Schulen das Deutsche stärker betont und dafs die Stundenzahl für die Schüler herabgemindert wird. Dies kann am besten geschehen durch späteren Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts. Die erfreuliche Beseitigung des Abschlufsexamens an Vollanstalten erfordert als naturgemäfse Ergänzung eine gleiche Mafsregel für das Reifeexamen an Nichtvollanstalten oder doch eine solche Erleichterung dieser Prüfung wie der Reifeprüfung an Voll-

anstalten, dafs diese Prüfungen ohne Schädigung der Gesundheit der Schüler und ohne weitere Belastung der Lehrer abgehalten werden können. Das Vertrauen, welches der Allerhöchste Erlafs der »bewährten Pflichttreue und verständnisvollen Hingebung der Lehrerschaft« ausspricht, ist in hohem Grade ehrend für diese und läfst um so dringender notwendig erscheinen, dafs deren äufsere Stellung so gehoben wird, dafs sie hinter keinem anderen Stande von gleicher Vorbildung zurückstehen und dafs ihre Thätigkeit so gestaltet wird, dafs sie immer Besseres für den Ausbau der Didaktik und Methodik des Unterrichts der höheren Schulen leisten können. Nur in diesem Falle ist zu hoffen, dafs sich bei ihnen die rechte Freudigkeit und der geeignete Nachwuchs finden wird, um die begonnenen Reformen zu gedeihlichem Ende zu führen.

4. Entgegnung

Herr Gymnasiallehrer Lic. theol. Hans Vollmer in Hamburg hat in Nr. 51 (Jahrgang 1900) der Grenzboten den Vortrag, den er seiner Zeit auf der Eisenacher Versammlung der Freunde der Christlichen Welt gehalten hat (vergl. meinen Aufsatz in Heft 1 d. Zt. f. Phil. u. Päd.), mit einigen einleitenden Bemerkungen unter dem Titel »Religion in der Schule« veröffentlicht. Nicht der Aufsatz selbst fordert zu einer Entgegnung auf, denn die meisten darin gemachten Vorschläge, z. B. Erweiterung des kirchengeschichtlichen Unterrichts auf Grundlage eines Quellenlesebuchs, Ersetzung der Lektüre des Römerbriefes auf der Oberstufe durch die leichter verständlichen Korintherbriefe, Verwertung der religionsgeschichtlichen Forschungen auch schon für den Unterricht der Unterklassen etc., alles dies zeugt von einem gesunden pädagogischen Takt; wohl aber ist es eine Verirrung, wenn der Verfasser eben diesen pädagogischen Takt als alleinigen Gesetzgeber in Schulfragen auf den Herrscherthron setzen will. Insbesondere auf dem Gebiete der Methodik im engeren Sinn, der Theorie des Unterrichtsverfahrens, will er von psychologischen Erwägungen, von Befolgung unterrichtlicher Gesetze nichts wissen. »Gute Kenntnisse«, so meint er, »sind zugleich die halbe Disziplin; ein gesunder Takt schafft die andere Hälfte und die Methode«. Besonders die Herbart-Zillersche Methodik und ihre wachsende Verbreitung auch in den Kreisen der Lehrer höherer Schulen ist ihm ein Dorn im Auge. Er spricht von »Lehrhandwerkern«, deren »Methodenunfug« nur Unheil über die Schule zu bringen vermag.

Da der Verlag der Grenzboten es abgelehnt hat, eine berichtigende Entgegnung auf die nicht gerade ganz sachlichen Angriffe des Herrn Vollmer aufzunehmen, nehme ich hier Gelegenheit zu einer Entgegnung, natürlich entsprechend dem Leserkreis der Zeitschrift in einer kürzeren Form, als ich sie für eine nichtpädagogische Zeitschrift gewählt haben würde. Ich protestiere dagegen, dafs man die Herbartische Schule in ihrer Gesamtheit verantwortlich macht für die Sünden einzelner. Gewifs können die Formalstufen, das ist schon oft genug gesagt worden, mechanisch aufgefafst und dadurch der Unterricht entgeistet werden, aber daran sind

eben die mechanischen Köpfe schuld und nicht die Theorie. Die Formalstufen sind kein Rezept, wonach mechanisch der Unterricht ewig nach derselben Weise zubereitet werden müfste, so dafs schliefslich die Schüler der Ekel erfafst; sie sind vielmehr die Grundsätze, die aus der Natur der Seele als eines geistigen, bestimmten Gesetzen gehorchenden Organismus auf dem Wege wissenschaftlicher Forschung erkannt worden sind. Freilich das pädagogische Genie wird triebhaft diesen Gesetzen gerecht werden, unbewufst die Stufen der Vorbereitung, Darbietung, Vergleichung, Zusammenfassung und Anwendung beim Unterricht durchlaufen, aber auch der Herr Gymnasiallehrer Vollmer wird anerkennen, dafs nicht jeder Lehrer, auch nicht einmal jeder Lehrer einer höheren Schule, ein solches pädagogisches Genie ist und dafs es doch gewifs wertvoll ist, mit Bewufstsein den Gesetzen des seelischen Organismus gerecht zu werden, selbst zugegeben, dafs nach und nach diese Befolgung pädagogischer Gesetze wieder in pädagogischen Takt übergeht. Und so wird es bei aller Hochachtung des Wertes der Persönlichkeit im Unterricht dabei bleiben, dafs es für jeden, der unterrichten will, unbedingt nötig ist, die Gesetze des geistigen Lebens genau zu studieren und daraus andere Gesetze, Grundsätze abzuleiten, die für den Unterricht mafsgebend sein müssen. Dazu gehört allerdings mehr, als in die Theorie der Formalstufen sich zu vertiefen, sie ist ja blofs ein kleiner Teil der grofsen Wissenschaft der Pädagogik. — Dafs man mehr und mehr in den Kreisen der Lehrer höherer Schulen sich mit den Problemen der pädagogischen Wissenschaft zu beschäftigen beginnt, ist hocherfreulich; auch der Widerspruch des Herrn Gymnasiallehrer Vollmer wird diese Bewegung nicht zu hindern vermögen.

Hildburghausen Dr. Reukauf

---

5. Flachsmann als Erzieher[1])

Von **Otto Ernst**

Im 3. Aufzug, 5. Scene stellt der Schulrat Prell dem Lehrer Flemming folgende Frage: »Wie stehen Sie zu der Frage Natorp oder Herbart?

Lehrer Flemming: In der Hauptsache bei Natorp.

Schulrat Prell: Ich auch. Ganz entschieden. Die »Analyse des Bewufstseinsinhalts«, die verstehen Sie meisterlich! Und die »Synthese« nicht minder. —

Armer Herbart! Von ihm stammt ja die eindringende »Analyse des Bewufstseinsinhalts«, von ihm die darauf bauende fein erwogene »Synthese«. Ganz in seinem Geiste behandelt Flemming das deutsche Gedicht: Hervorrufung der Stimmung, Ausklingen im Gedicht! Und doch Natorp? In diesem Fall, scheint uns, stehen Schulrat und Schulmeister auf der gleichen Linie: Sie kennen das nicht, worüber sie reden; zur Rechenschaft über ihre Worte gezogen, würden sie beide herzlich schlecht bestehen.

[1]) Eine zutreffende Besprechung dieses pädagog. Dramas findet sich in der »Hilfe« 1901, No. 13.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Dr. Eugenie Dutoit, Die Theorie des Milieu (Berner Studien Band XX). Bern, Sturzenegger, 1899. 136 S. 1,50 M.

Diese zeitgemäfse, fleifsige, für Psychologie, Ethik und Geschichte wertvolle Inaugural-Dissertation behandelt die Frage, ob die bedeutenderen menschlichen Individuen nur als Produkt ihrer Zeit, Umgebung und äufseren Lebensbedingungen begriffen werden können. Abschn. 1 (bis S. 50) ist dem französischen Kulturhistoriker gewidmet, der die Bejahung dieser Frage am strengsten durchzuführen versucht hat, Taine; seine Schriften und sein Entwicklungsgang werden eingehend analysiert und die Widersprüche, in die er sich verwickelt, aufgezeigt. Abschn. 2 (bis S. 91) bespricht die Vorläufer seiner Richtung von Hippokrates (bei dem das Klima aber auch Spielraum läfst für Ausnahmen von der Regelmäfsigkeit S. 80) bis Montesquieu (der, obwohl unter dem Bann Lockes S. 78, doch noch auf den Dualismus von Descartes zurückgeht S. 63); dann werden Denker vorgeführt, welche die Frage anders beantworten: Augustinus, Vico, Herder, denen in prinzipiellem Zugeständnis selbst Buckle, sonst Taines Genofs, sich anreiht. Abschn. 3 erkennt in selbständiger Ausführung mit reichen Citaten aus der betr. Litteratur das Berechtigte in der Theorie des Milieu an, ergänzt es aber durch Klarlegung der zwischen den Individuen, besonders der Kulturvölker, und der Aufsenwelt bestehenden Wechselwirkung und schliefst: »Die stark ausgeprägte Individualität ist imstande, ihrer Umgebung das Gleichgewicht zu halten, dem nivellierenden Einflufs des Milieu durch selbständige Gedankenarbeit entgegenzutreten; es gilt, um dem modernen Fatum des Milieu zu entgehen, das Bewufstsein herauszubilden und alle Kraft auf Entwicklung der Individualität zu verwenden« (S. 134).

Gloatz.

Heinrich Hart und **Julius Hart**, Vom höchsten Wissen; vom Leben im Licht (Das Reich der Erfüllung, Flugschriften zur Begründung einer neuen Weltanschauung Heft 1). Leipzig, Eugen Diederichs, 1900. 94 S. 1 M.

Dies modernste Dioskurenpaar schwärmt und kämpft für Häckels Monismus, sucht ihn nach der philosophischen Seite zu ergänzen durch eine

»ins Begriffliche umgesetzte naturwissenschaftliche Metamorphosenlehre« (S. 73) und so zum Banner zu erheben, um welches sich auch eine neue Gemeinschaft scharen soll (S. 88 ff.). Sogleich im Eingang wird das neue Weltbild enthüllt: »Dieses unermefsliche All nichts Starres, ewig Gleichbleibendes, in feste Typen für immer eingeschnürt, keine Maschinerie, kein Uhrwerk von einem Schöpfer aufgezogen, sondern ein ewig Zeugendes, in ewiger Wandlung, ewiger Entwicklung in sich selbst, ein All, in dem Alles von Stufe zu Stufe Alles werden kann, Protozoon zu Pflanze und zu Tier, Gas zu Geist, Welt zu Gott und umgekehrt« (S. 2). Danach kann man also auch die Entwicklungslehre umkehren und die Menschen zu Tieren, die Tiere zu Pflanzen werden lassen! Das stimmt sogar zur Seelenwanderungslehre des Buddha (S. 7. 15). So wundern wir uns auch nicht mehr über »das Wort, in dem das tiefste und heiligste Mysterium aller Religionen eingeschlossen liegt: Welt und Ich sind ein Einziges und Identisches« (S. 61). Sapienti sat! Gloatz.

Otto Lyon, Das Pathos der Resonanz. Eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens. Leipzig, Teubner, 1900. 202 S.

Diese originelle Ästhetik baut sich nicht blofs auf gesunder Grundlage auf, sondern bereitet auch in der ästhetischen Form ihrer Darstellung unbeschadet ihrer Wissenschaftlichkeit Genufs. Was der Titel bedeuten soll, wird am kürzesten und allgemein verständlich S. 178 gesagt: »Das Schöne ist die Übereinstimmung eines Gegenstandes mit den Lebensgesetzen und deren Wiederhall in Gefühl und Willen, wie das Wahre deren Wiederhall im Erkennen, das Gute deren Wiederhall im sittlichen Charakter.« Das akustische Bild (S. 118), das für die Musik trefflich pafst, hätte freilich weiterhin auch durch das optische des Reflexes und durch die begriffliche Bezeichnung der zu entsprechender Selbstthätigkeit anregenden Einwirkung ersetzt werden können. Doch der Verfasser nennt alles Leben Resonanz (S. 127), alle Kunst daher gesteigerte Resonanz (S. 181). Er will damit einen Grundfehler der Philosophie, die Isolierung des Ich, vermeiden, das Ich von vornherein als soziales gefafst wissen, von Vielheiten zu Einheiten des Lebens aufsteigen (S. 118). Seinem Kunstsinn gemäfs liebt er die Parallelisierung geistiger und physikalischer Vorgänge auf der Grundlage der Psychophysik (S. 129), die er bis dahin erweitert, dafs er das Aufeinanderwirken der centripetalen und centrifugalen Bewegung in interessanter Weise nicht nur im leiblichen Leben (S. 127 f.), sondern auch im geistigen wiederfindet: »Aus der Gegenwirkung des centripetalen Elements (der Empfindung) und des centrifugalen Elements (des Gefühls) entspringt die Rotation, die wir das seelische und geistige Leben nennen, indem diese Rotation, ganz parallel der kosmischen Rotation, aufsteigend immer höhere Einheiten hervorruft« (S. 133). Die Bahn zu seiner psychologischen Grundlegung findet er mit der Zertrümmerung der grundfalschen Lehre von den 3 Seelenvermögen durch Herbart gebrochen (S. 129). Die Vorstellungen sind die Verbindungen von Empfindungselementen (S. 136). Jedes Gefühl besteht aus 3 Teilen: dem Eintritt in das Gefühl, dem Beharren in dem Gefühlszustand und dem Streben, aus

dem Gefühlszustande herauszukommen oder in ihm zu beharren; so ist also die letzte Stufe jedes Gefühls ein Streben, das wir bei den einfachen Formen des Gefühls Trieb, bei den höheren Willen nennen (S. 137). Vorstellungen und Gemüts- oder Willensbewegungen, Affekte bilden die beiden entgegenwirkenden Kräfte, aus denen alle höheren Einheiten des Seelenlebens sich als gröfsere Rotationen ergeben: das Bewufstsein, d. i. der Zusammenhang aller psychischen Gebilde, die Aufmerksamkeit, die Assoziationen und die Apperzeptionsverbindungen, die sich wieder in centrifugale oder synthetische und in centripetale oder analytische gliedern; durch apperzeptive Synthese entsteht die Gesamtvorstellung, durch apperzeptive Analyse das Denken, das wieder in 2 entgegengesetzte Richtungen zerfällt: während die Phantasie anschauliche Gesamtvorstellungen zerlegt und immer wieder anders zusammensetzt und dadurch neue erzeugt, ordnet der Verstand die Vorstellungen in Gattungen und Arten, verallgemeinert sie also und erzeugt so Begriffsvorstellungen, aus denen er durch erneutes Urteilen neue Begriffe gewinnt« (S. 137 f.) Dazu sei nur bemerkt, dafs ein unmittelbares Bewufstsein doch schon in allen psychischen Vorgängen als Basis enthalten ist, also nur das klare Selbstbewufstsein eine höhere Einheit sein kann und erst durch dieses das blofse Streben zum Willen werden kann. Bei der Zweigliederung des Satzes in Subjekt und Prädikat ist der Parallelismus mit der unmittelbar vorher erwähnten Zweigliederung des Urteils in Subjekt und Objekt (S. 139) nicht durchgeführt. In die Definition des Genies als des Pathos der Resonanz (S. 168) ist doch auch die vorher (S. 166) betonte Eigentümlichkeit der Auffassung, die zum Wesen der Kunst gehört, nicht aufgenommen, während später das »Gesetz« formuliert wird: »Das Schöne ist das Charakteristische d. h. Wechselbeziehung im Sinne von Ausgleichung (S. 179) zwischen Lust- und Unlustwellen« (S. 181). Die Ausführungen Lyons sind aber so reich, dafs sie über seine Formeln noch hinausgehen, auch meist sehr scharfsinnig und scharf, dabei doch hoffnungsvoll in Beurteilung der modernen Kunst und Philosophie, endlich auch wertvoll in ihrem ethischen (S. 148. 175) und religiösen (S. 148 ff.) Hintergrunde. Gloatz.

Dr. **Adolf Bolliger**, Prof. d. Theol. zu Basel, Der Weg zu Gott für unser Geschlecht; ein Stück Erfahrungstheologie. 2. neu bearbeitete Aufl. Frauenfeld, J. Huber, 1900. 278 S. 3 M.

Aufl. 1 dieses ursprünglichen Vortrags wurde schon in dieser Zeitschrift sympathisch besprochen, und es ist ein erfreuliches Zeichen der Zeit, dafs so bald eine neue Auflage nötig geworden. Sie ist auch sehr erweitert, namentlich in Widerlegung des Pessimismus zum Erweis der Liebe Gottes (S. 41—141, vgl. S. X) und als Beilage eine ganz neue Abhandlung zugefügt: »Der Führer auf dem Wege zu Gott« (S. 183 ff.). Als dieser wird Jesus (nach Matthäus) in anschaulicher und eindringlicher, von dogmatischen Formeln unabhängiger vortragsähnlicher Rede aufgezeigt. Es fragt sich aber doch, ob Bolliger in seinem erkenntnistheoretischen Optimismus mit seinen weitherzigen Zugeständnissen an Bibel- und Dogmenkritik wie an den Darwinismus nicht zu weit geht. Hier nur letzteren

betreffend ein Wort! Bolliger stellt Gott als zwecksetzende Vernunft an die Spitze der Entwicklung; da wird diese doch etwas ganz anderes als bei dem Versuch, das Höhere aus dem Niederen herzuleiten und demgemäfs auch möglichst zu degradieren. Freilich operiert auch der Darwinismus mit Zweckkategorien wie Auslese und Anpassung, trägt darum auch wieder Höheres in das Niedere hinein. So wird aber die Entwicklungslehre, wieviel neue Anregung ihr auch die Biologie verdanken mag, schliefslich eine wächserne Nase, ein Schematismus wie weiland die Hegelsche Dialektik, mit dem man nach Belieben für und gegen argumentieren kann. Gloatz.

II Pädagogisches

Adolf Harnack, Das Wesen des Christentums. Sechzehn Vorlesungen vor Studierenden aller Fakultäten im Wintersemester 1899/1900 an der Universität Berlin gehalten. 2. ber. Auflage. Leipzig, Hinrichssche Buchhandlung 1900. 190 S. 3,20 M, geb. 4,20 M.

Nicht blofs für die Fachwissenschaft der Theologie ist das vorliegende Werk des berühmten Geschichtsschreibers der christlichen Dogmenentwicklung von Bedeutung. Wie die 600 Studenten, vor denen diese Vorlesungen gehalten worden sind, den verschiedensten Fakultäten angehörten, so wendet sich auch das Buch, das die Vorträge in kaum veränderter Gestalt im Druck wiedergiebt, an die Gesamtheit aller Gebildeten. Naturgemäfs wird es von demjenigen, der schon mit der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der christlichen Religion vertraut ist, anders aufgefafst werden als von dem Laien. Dem einen wird es mehr als eine grofse systematische Zusammendrängung gröfstenteils bekannten Stoffs erscheinen, dem andern wird es ganz neue Gesichtspunkte für geschichtliche Betrachtungen bieten. Das kommt ganz darauf an, wieweit man schon in die wirklich religionsgeschichtliche Forschung eingedrungen ist. Auch den mit dem Stoffe Vertrauten wird die meisterhafte Darstellung, die klare Erfassung der Hauptgedanken einer jeden Epoche, die Gruppierung der geschichtlichen Betrachtungen unter grofse leitende Gesichtspunkte fesseln, für viele wird die Schrift geradezu eine Apologetik des Christentums bedeuten, die sie den Kern der Religion von den vergänglichen Schalen scheiden lehrt, die sie hinaushebt über die Schranken des engherzigen selbstgerechten Konfessionalismus. Besonders in diesem Sinne ist die Schrift uns hochwillkommen.

Die erste Hälfte beschäftigt sich mit dem »Christentum Christi«, mit dem Evangelium und seinen Grundzügen. Der Verfasser ist sich dabei bewufst, dafs die geschichtliche Betrachtung nicht absolute Werturteile als Ergebnisse abstrahieren kann — solche würden vielmehr immer nur durch die Empfindung und den Willen geschaffen; — aber er weist uns solche absolute Werturteile auf, indem er uns die Lebensüberzeugungen Jesu in klarer Darstellung vorführt. Vorausgeschickt ist eine kurze Kritik der drei synoptischen Evangelien, die obwohl von der Weltanschauung ihrer Zeit stark beeinflufst, doch ohne Zweifel primäre Überlieferung ent-

halten: »Sie bieten uns erstlich ein anschauliches Bild von der Predigt Jesu, sowohl in Hinsicht der Grundzüge als der Anwendung im einzelnen; sie berichten zweitens den Ausgang seines Lebens im Dienste seines Berufes, und sie schildern uns drittens den Eindruck, den er auf seine Jünger gemacht hat und den sie fortgepflanzt haben« (S. 20). Die evangelische Verkündigung Jesu wird nach den folgenden drei Hauptgesichtspunkten entworfen: Das Reich Gottes und sein Kommen, Gott der Vater und der unendliche Wert der Menschenseele, die bessere Gerechtigkeit und das Gebot der Liebe. Die Ergebnisse der Forschungen über »neutestamentliche Theologie« finden wir hier kurz zusammengedrängt, sodann wird aber auch das Evangelium in seinen Beziehungen zu sechs der wichtigsten Lebensfragen dargestellt. Die Überschriften lauten: Das Evangelium und die Welt oder die Frage der Askese, Das Evangelium und die Armut oder die soziale Frage, Das Evangelium und das Recht oder die Frage nach den irdischen Ordnungen, Das Evangelium und die Arbeit oder die Frage der Christologie, Das Evangelium und die Lehre oder die Frage nach dem Bekenntnis. Während die vier ersten Kapitel die Beziehungen des Evangeliums zu äufseren, irdischen Lebensverhältnissen betreffen, enthalten die zwei letzten dogmatische Betrachtungen; überall aber erweist sich der Verfasser als ein freimütiger, alle geschichtlichen Bedingungen klar überschauender, sicherer Führer.

Da nun »jede grofse, wirksame Persönlichkeit einen Teil ihres Wesens erst in denen offenbart, auf die sie wirkt«, so bietet der Verfasser im zweiten Teile des Buches eine kurze Darstellung des Entwicklungsganges des Christentums in der Geschichte zunächst im apostolischen Zeitalter, dann in der Entwicklung zum Katholizismus, dann skizziert er das Christentum im griechischen Katholizismus, im römischen Katholizismus und im Protestantismus. Er weist überall auf die treibenden Gedanken, die Beeinflussung durch die Geistesmächte einer jeden Zeit anschaulich hin und untersucht bei den einzelnen Konfessionskirchen, was sie geleistet haben, wodurch sie sich charakterisieren, wie sich das Evangelium in ihnen modifiziert und wie es sich behauptet hat. Uns interessiert besonders die Schilderung des Protestantismus, des »germanischen Christentums«. Trefflich weist der Verfasser nach, wie hier in der Innerlichkeit und Geistigkeit, in dem Grundgedanken vom gnädigen Gott, in dem Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit, in der Vorstellung von der Kirche als der Gemeinschaft des Glaubens die Lehre Jesu wieder aus dem Schutt der Überlieferungen hervorgeholt wird. Aber er weist auch darauf hin, wie die gewaltsame Durchführung schwere Nachteile zur Folge gehabt hat, vor allem den, dafs »durch die Einrichtung von Staatskirchen die Verantwortlichkeit und Aktivität der christlichen Gemeinde geschwächt und der nicht unbegründete Argwohn geweckt wird, als sei die Kirche eine Anstalt des Staates und müsse sich nach diesem richten«. Er weist ferner darauf hin, dafs die Reformation zunächst nicht vermocht hat, die neuen Erkenntnisse in allen Konsequenzen zu überschauen und rein durchzuführen. Das ergiebt sich aus Luthers Stellung zur Trinitätslehre und zum Dogma überhaupt, zur Bibel als »Gottes Wort«, zu den nicht immer

rein geistig aufgefafsten Gnadenmitteln der Sakramente, endlich in der Auffassung der evangelischen Kirche als der durch die reine Lehre verbürgten wahren Kirche. Treffend weist er nach, wie auch den evangelischen Kirchen die Katholisierung droht, wenn sie nicht gegenüber der Indifferenz der Massen, gegenüber der Bequemlichkeit derjenigen, die eine äufsere Autorität der inneren Verantwortlichkeit vorziehen, endlich gegenüber dem Staat auf der Hut sind. Wenn man daher auch mit dem Verfasser der Ansicht sein mufs, dafs das Evangelium nicht untergehen würde, auch wenn die evangelischen Kirchen »katholisch« würden, so sind andererseits doch seine Darlegungen ein kräftiges Memento an die evangelischen Christen, eine Aufforderung, festzuhalten an der Reinheit evangelischen Denkens und die Gedanken der Reformation bis zu Ende durchzudenken. In diesem Sinn ist es vor allem nötig, dafs der Jugendunterricht reformiert werde. Noch ist es vielfach so, wie der Verfasser klagt, »dafs der öffentliche Unterricht nicht geeignet ist, uns das Bild Jesu Christi auch nach der Schulzeit und für das ganze Leben eindrucksvoll und als einen unveräufserlichen Besitz zu erhalten« (S. 1). Noch »werden im Religionsunterricht höherer Schulen im Neuen Testament viel mehr die dogmatischen Ausführungen hervorgesucht und erörtert, als die Abschnitte, in denen uns das Leben der ältesten Christen geschildert wird und sittliche Ermahnungen gegeben werden« (S. 105). Aber ich denke doch, dafs wir jetzt schon im Übergangszeitalter stehen zu einer besseren Verwertung des Neuen Testaments, zu einer besseren Verwertung der »persönlichen« Momente in der Geschichte des Christentums, so dafs sich am persönlichen Christentum der Geschichte neues Leben entwickeln kann. Verschiedene Religionswerke der neuen Zeit streben bewufst eine dahingerichtete Reform des Religionsunterrichts an. Will's Gott, so kämpfen wir nicht vergebens.

Hildburghausen A. Reukauf

Heinrich Abeken, Ein schlichtes Leben in bewegter Zeit, aus Briefen zusammengestellt. 544 S. Berlin, Mittler, 1898.

Dieses Buch ist von der Gattin Abekens möglichst aus seinen eigenen Worten zusammengestellt. Er war bekanntlich zunächst Theologe, Gesandtschaftsprediger in Rom. Später trat er in den Dienst des Auswärtigen Amtes und wurde eine wertvolle Stütze Bismarcks. Er ist oft und treffend »Bismarcks Pen«, »die Feder Bismarcks« genannt worden. Dieser meinte, Abeken könne soviel arbeiten wie vier andere Menschen. Als Mitarbeiter des grofsen Kanzlers war es Abeken vergönnt, die Fäden der Diplomatie vom Centrum aus aufs genaueste zu verfolgen und viele bedeutende Männer kennen zu lernen.

Wenn das Buch nun auch nicht denselben litterarischen Wert besitzt wie Kugelagens Jugenderinnerungen und Moltkes Werk nicht gleichgestellt werden kann, so liest man es doch mit Interesse, namentlich auch die Partieen über den deutsch-französischen Krieg.

Nakel a. d. Netze Ad. Rude

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Gutberlet's Philosophisches Jahrbuch. 14. Jahrgang. 1. Heft.

Inhalt. I. Abhandlungen: v. Hertling, Christentum und griechische Philosophie. L. Schütz, Naturkraft und Seelenvermögen. E. L. Fischer, Das Relativitätsprinzip u. die bisherigen Hauptlösungsversuche der philosoph. Grundprobleme. A. M. Steil O. C. R., Über die Thätigkeit der vom Leibe getrennten Seele vom Standpunkte der Philosophie. C. Gutberlet, Teleologie und Kausalität (Schlufs). — II. Rezensionen und Referate.

Vaihinger's Kantstudien. V, 4.

Inhalt. R. Soloweiczik, Kants Bestimmung der Moralität. E. Zwermann, Die transcendentale Deduktion der Kategorieen in Kants »Kritik der reinen Vernunft«. F. Paulsen, Zu Hemans »Kant und Spinoza«. F. Heman, Nachwort. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Bibliographische Notizen. — Neue Kantlitteratur. — Vier Preisaufgaben über Kant.

Commer's Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XV, 3.

Inhalt. S. Thomas von Aquin. Von Jules-Stanislas Doinel du Val-Michel. Deutsch von Clara Commer. — Aus Theologie und Philosophie. — Das Opusculum des h. Thomas »De quattuor oppositis«. Übersetzt und mit erläuternden Bemerkungen versehen von P. Gregor von Holtum O. S. B. in Prag. — Erasmiana. Beiträge zur Korrespondenz des Erasmus von Rotterdam mit Polen. (Forts. von Bd. XIV, 331, XV, 105. 195.) Mitgeteilt von Lic. Casimir von Miaskowski, Domvikar in Posen. — Ernesti Commer De Jesu puero nato Oratio. — Zeitschriftenschau. — Neue Bücher und deren Besprechungen.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1899)

E. v. Sallwürk untersucht in einer längeren Abhandlung »Divinität und Moralität in der Erziehung« (Deutsche Bl. Nr. 16—19) den Begriff »sittlich-religiös« in der pädagogischen Zwecklehre und wendet sich gegen die Verquickung der beiden Seiten desselben. Der religiösen Erziehung stellt er folgende Aufgabe: »Die Darstellung des höchsten Wesens als des Urquells und der Vollendung aller Dinge mufs der letzte Zweck des religiösen Unterrichts sein. Er hat den Weg zu Gott zu zeigen und Zeugnisse seiner unendlichen Vaterliebe zu erbringen. Diese Zeugnisse aber liegen ebenso wie jener Weg im menschlichen Herzen; denn Gottes Reich ist nicht von dieser Welt. Innere Erlebnisse bilden den Grund, auf dem die religiöse Erziehung aufbauen mufs. Das ist nicht schwer, wo die fromme Sitte des Hauses den Sinn der Kinder schon auf jene Dinge gelenkt hat, die man nicht sehen und greifen kann, die aber doch mit durchdringender Deutlichkeit im Gemüte des Menschen ihren Widerklang finden. Der Unterricht in der Religion soll einen andern Ton anschlagen als jeder andere; er soll weniger lehren als empfinden lassen. Nicht gewaltsam sollen die Kinder ihrer irdischen Umgebung ent-

rissen werden; es sollen nur Gefühle in ihnen angeregt werden, die die Seele ausweiten und ihr allmählich die Kraft geben, über das Irdische sich emporzuschwingen. Aber auch diese Gefühle dürfen nicht hineingetragene, nicht eingeredete sein; sie müssen auf dem Grunde der Erfahrungen erwachsen, die keinem Menschenkinde, selbst nicht in den frühesten Jahren, erspart bleiben, und damit alle Unwahrheit, aller Zwang vermieden werde, mufs diese Unterweisung an einen Stoff von vollständiger Objektivität sich anlehnen. Der christliche Religionsunterricht hat im Leben Jesu dafür ein unvergleichliches Muster.« »Zur Zwecklehre des Religionsunterrichts« entwickelt Th. Franke (D. Schulpr. 20—27) folgende Sätze: »Die Zwecklehre des Religionsunterrichts mufs aus der Geschichte und Entwicklung des religiösen Lebens abgeleitet werden. Der Religionsunterricht hat nicht blofs ein Ziel, sondern mehrere Ziele zu verfolgen. Diese Ziele sind den Alters- und Entwicklungsstufen der Zöglinge anzupassen. Die Bekenntnismäfsigkeit ist nicht das einzige, letzte oder höchste Ziel, sondern nur Rahmen des Religionsunterrichts für die Kinder, welche einer bestimmten Kirche angehören. Das wichtigste Ziel ist die Gesinnungsmäfsigkeit, die Erschliefsung des idealen Werts- und Wahrheitsgehaltes der Religion, die harmonische Ineinsbildung von Religion und Sittlichkeit, Glauben und Wissen in der Einheit der Charakterpersönlichkeit; Apologetik und Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage bildet gleichfalls eine Aufgabe des Religionsunterrichts auf der Oberstufe zur Unterscheidung von Form und Inhalt, von ewigem Wahrheitsgehalte und zeitgeschichtlich bedingter Auffassung. Die Pädagogik mufs innerhalb des konfessionellen Rahmens die Zwecklehre des Religionsunterrichts autonom bestimmen können. Der Gang des Religionsunterrichts richtet sich ganz nach der Stufenfolge der Zwecke, welche der Alters- und Entwicklungsstufe der Zöglinge entspricht. Zwischen Historicismus, Traditionalismus, Positivismus, Dogmatismus, Gnosticismus, Formalismus, Sozialismus, überlieferter Lehre und Kirchentum einerseits und Rationalismus, Agnosticismus, Individualismus, Radikalismus, innerem Lebensgehalt, persönlicher Religiosität, geistigem Fortschritt und harmonischer Geistesausbildung des einzelnen ist ein Ausgleich herzustellen, dergestalt, dafs die kirchliche Gestaltung des Religionswesens bestehen und bewahrt bleibt, dafs aber auch der einzelne mit seinen Personrechten zur Geltung kommt. Für einen »gesonderten ethischen Unterricht, an dem die Kinder aller Glaubensgemeinschaften teilnehmen müssen«, tritt W. Otto ein in seinem Artikel: »Die Morallehre im konfessionellen Religionsunterricht« (N. Bahn. 4). Einen Schritt weiter geht Freimuth in einem Artikel: »Moralunterricht oder Religionsunterricht« (Neue Westd. Lehrerztg. 26) und fordert für die Schule Moralunterricht, um den Religionsunterricht der Kirche zu überlassen. Der Ausbau der Methode kann in aller Ruhe geschehen, da die Zeitverhältnisse dem Moralunterrichte zur Zeit noch nicht günstig sind; ein mittelmäfsiges Lehrbuch würde der Sache nur schaden. In einem zweiten Artikel (Nr. 30) vertheidigt der Verfasser seine Position gegen eine Abhandlung (Nr. 28, 29), welche Moral- und Religionsunterricht fordert. »Neue Wege im Katechismusunterricht« bespricht Dr. Staude (Allg. D. Lehrerztg. 23). Der Katechismus ist ihm nicht mehr ein theoretisches, durch Abstraktion zu gewinnendes System der christlichen Lehre, sondern ein persönliches Bekenntnis des evangelischen Christen, eine praktische und gemütliche Herzens- und Willenserklärung desselben in Bezug auf seine durch Christus vermittelte Gemeinschaft mit Gott, die centrale Beziehung der Heilsthatsachen auf das persönliche Leben des werdenden Christen. Diese neue Anschauung über das Wesen und die Eigenart des Lutherischen Katechismus beeinflufst nun ganz bedeutend die Stellung

zu dem sogenannten Schulkatechismus der Herbartschen Pädagogik. Der Schulkatechismus ist ihm jetzt eine innere Angelegenheit der Schule, eine Angelegenheit des Verstandes, die an Wichtigkeit weit hinter der centralen, gesinnungbildenden Aufgabe des eigentlichen Katechismusunterrichts zurücksteht. Darum würde er auch am besten seinen mifsverständlichen Namen aufgeben und sich mit der Bezeichnung eines System des biblischen Geschichtsunterrichts begnügen müssen. Und doch bleibt dieses religiöse Schulsystem ein wichtiger Bundesgenosse und fast unentbehrlicher Gehilfe für den eigentlichen Katechismusunterricht, da er ihn von einer Masse theoretischen Wissens entlastet, und ihm sehr häufig fertige Gedankenreihen und übersichtliche Zusammenstellungen zum willkommenen Gebrauch darreicht. Von einer Verschmelzung und Vermischung des Schulsystems mit dem Lutherischen Katechismus kann dagegen keine Rede mehr sein, sondern nur von einem Nebeneinander und höchstens von einer schliefslichen Vergleichung beider. Von der »Beschränkung der alttestamentlichen Stoffe« handelt, Hieronymus (Haus- u. Schule Nr. 22, 23). Er tritt für eine solche ein, damit das Leben und Wirken Christi, seiner Apostel und seiner Gemeinde, aufserdem aber auch die prophetischen und poetischen Schriften des A. T. eine eingehendere Behandlung erfahren können. »Über die pädagogische Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften« verbreitet sich P. Staude (D. Bl. 13, 14) und empfiehlt die besondere Berücksichtigung der sogenannten »jahvistischen Quelle«. »Zur Reform des evangeischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie« ergreift J. Berndt das Wort (D. Bl. 20—22). Verfasser fordert: Geschichtliche und christozentrische Gestaltung. Geschichtlich! Damit ist jedem systematischen Religionsunterricht die Berechtigung abgesprochen. Christozentrisch! Daraus folgt für die Stellung zur Schrift: »Frei in jeder peripherischen Frage und darum: Kritik üben an unterchristlichen alttestamentlichen Anschauungen, das Gemüt nicht drücken durch den Bann etwaiger spekulativer Ansätze und falscher Auffassungen oder Grenzgedanken ... Innerlich gebunden an das eine Evangelium von der Vergebung der Sünden und der göttlichen Gnade in Christo und seine religiösen und ethischen Gedanken und Gesetze.« Daraus folgt für die Stellung zum Alten Testamente: »Christum treiben!« »Die geschichtliche religiöse Entwicklung des israelitischen Volkes in Lebensbildern seiner grofsen Gottesmänner als eine, vom christlichen Standpunkt aus beurteilt, vorbereitende Offenbarung Gottes, darum eine sich dem Christentum wohl annähernde, aber ihm nie gleichwertige Frömmigkeit — die soll der alttestamentliche Religionsunterricht darstellen.« Daraus folgt für die Stellung zum Neuen Testament nicht ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu; die Leben-Jesu-Bewegung befindet sich »wie auf einem religiösen und psychologischen, so auch auf einem theologischen Holzwege;« empfehlen dürfte sich »die jetzt wohl meistenteils übliche Behandlung der Herrengeschichten nach sachlichen Gesichtspunkten im Rahmen einer elementaren Chronologie«. »Alles kommt dann auf die Art der Behandlung an. Da heifst es, in freier, warmer Weise Jesum Christum in den Vordergrund jedes biblischen Bildes zu stellen, dafs die Kinder ihn sehen mit den segnend ausgebreiteten Händen, sein Trösten und Mahnen, sein Rufen und Warnen hören.« »Über die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts« handelt auch J. Esk (Haus u. Sch. 50—52). Er erklärt sich für einen einheitlichen Religionsunterricht, verlangt aber für die abschliefsende Stufe ein selbständiges Nacheinander von Bibl. Gesch. und Katechismus. Erstere mufs ihren Mittelpunkt in einem historisch-pragmatischen Lebensbilde Jesu haben. Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Ziehen

Ziehen schliefst seine physiologische Psychologie mit der Bemerkung, dafs uns nur das Geistige, unser eigenes Empfinden, Denken, Fühlen, Wollen gegeben ist. In der Schrift über Erkenntnistheorie [1]) zieht er nun Folgerungen aus dieser Erkenntnis für unsere Vorstellung von einer Aufsenwelt und vom Ich. Reden wir zuerst vom Ich. Ein solches erkennt Ziehen nicht als etwas Gegebenes an.

Darin hat er recht, wenn er mit Kant diejenigen bekämpft, welche aus der Analyse des Ich eine Substanz des Ich erkennen wollen. Dieser Irrtum [2]) ist ja sehr weit verbreitet, als erkenne das Ich sich selbst als eine Substanz, als ein reales Wesen, als Entität. Ein grofser Teil der Polemik Kants, Herbarts, Wundts, Ribots u. a. ist gegen diesen Punkt gerichtet, auch Ziehen schliefst sich ihnen an. Seit Herbart ist es wohl allgemein anerkannt, dafs das Ich nichts Substantielles ist, sondern ein Geschehen, ein Mittelpunkt unzähliger, sich kreuzender Reihen. Das Ich ist nicht zu verwechseln mit der Seele.

Aber Ziehen geht noch weiter. Er verwirft, und zwar mit Recht, auch die Kantische Vorstellung vom Ich. Kant, der den alten Dogmatismus vertreiben wollte, dachte das Ich ähnlich wie sich die Scholastik die Realität der Allgemeinbegriffe denkt, als eine Realität,

---

[1]) Theodor Ziehen, Psychophysiologische Erkenntnistheorie. Jena, Fischer, 1898. 105 S.

[2]) Im Anschlufs an Ribot besprochen in dieser Zeitschrift, 1896, S. 178.

die den Grund der Notwendigkeit aller Verbindung des Mannigfaltigen enthält. In dem Mannigfaltigen, nämlich in den einzelnen Sinnesempfindungen, liegt kein Grund zur Verbindung. Diese entsteht erst durch die spontane, selbstthätige Handlung des Subjekts. Das reine Selbstbewufstsein oder das Ich ist der Grund dieser Synthese. So Kant.

Nachdem Ziehen das Ich auch in diesem Sinne verworfen hat, scheint er zu glauben, das Ich überhaupt als ein Gegebenes abgewiesen zu haben. Es giebt nach ihm kein Ich. Es giebt nur die eigenen Empfindungen und Vorstellungen. »Auch die Vorstellung des eigenen Ich ist eben nur eine Vorstellung innerhalb der Reihe, welche ebenso wie die Vorstellung anderer Ichs durch bestimmte Reduktionen bestimmter Empfindungen sich ergeben hat. Weder ein Subjekt, noch eine Pluralität von Subjekten ist gegeben, sondern gegeben ist nur die Reihe der Empfindungen und Vorstellungen. Letztere sind einfache Erinnerungsbilder der ersteren. Diese Erinnerungsbilder treten jedoch weiterhin zu neuen Kombinationen zusammen.« 37. Nun müfste man fortfahren: eine solche neue Kombination ist eben auch das Ich. Es ist nicht eine einfache ursprüngliche Empfindung oder Vorstellung, sondern eine Kombination derselben. Ist es etwa darum nicht gegeben? Ziehen sagt 39: »Das eigene Ich ist gar nicht primär gegeben.« Das ist richtig, wenn er unter dem primär Gegebenen nur die einfachen Sinnesempfindungen und deren Erinnerungsbilder versteht. Aber das Ich, wie auch alle Allgemeinbegriffe ist doch gegeben, wird doch erlebt, wenn nicht als etwas Primäres, so doch als eine neue Kombination des Primären. Wie diese Kombination zustande kommt zunächst als Vorstellung des eigenen Leibes, der eigenen Lebensgeschichte etc., dafür weist er selbst auf Th. Waitz hin. Das ist ja innerhalb der Herbartschen Psychologie sehr oft dargethan. Aber dadurch hört das Ich nicht auf, etwas unmittelbar Gegebenes zu sein, wenn es auch nicht so primär ist als die einfache Vorstellung. Übrigens was ist primär: die einzelne Sinnesempfindung oder die Vorstellung des Ich? Für den Philosophen, der das Ich erklärt aus der Kombination der einzelnen Empfindungen, ist sicherlich die Empfindung das kausal Primäre, Ursprüngliche, Einfache. Aber für den gemeinen Mann wird wohl sein Ich das (zeitlich) Primäre sein. Überall ist das Zusammengesetzte, die Kombination der Zeit nach das Erste, das Primäre, erst durch Überlegung wird dies als zusammengesetzt aus den einfacheren Bestandteilen erkannt. Erst das Erz, dann das Eisen, erst das Wasser, dann Wasserstoff und Sauerstoff. Der Zeit nach primär ist das Ich nämlich für die Selbstbeobachtung, kausal primär ist die Empfindung. Wie lange hat es

doch gedauert, bis es Herbart gelang, das Ich aufzulösen in seine primären Bestandteile! Und wie viele Psychologen giebt es, die dies nicht billigen, die das Ich nicht blofs der Zeit nach, sondern auch kausal als das Primäre, Ursprüngliche ansehen. Allenfalls hätte Ziehen recht, wenn er an das ganz abstrakte Ich, als Identität von Subjekt und Objekt dächte. Dieses ist erst ein spätes Produkt der Abstraktion. Allein das empirische Ich, der Mittelpunkt all unseres Denkens, Fühlens und Wollens ist jedem unmittelbar in der eigenen Erfahrung gegeben. Von der Realität unseres Ichs besitzen wir eine so starke, unmittelbare Überzeugung, dafs, wie mit Recht bemerkt worden ist, dieselbe in der Beteuerungsformel: so wahr ich bin, zum Mafsstabe aller anderen Gewifsheit und Überzeugung gemacht wird.[1])

Ziehen stellt das Ich auf die gleiche Stufe mit der Vorstellung anderer Ichs und meint 39 »das eigene Ich und die fremden Ichs sind nur Reduktionsvorstellungen«.

Denkt man hierbei an das naive Bewufstsein, so mag er recht haben. Es heifst dann weiter nichts als: wie man seine eigenen einzelnen Empfindungen und Erinnerungen auf das eigene Ich zurückführt, reduziert, ihm anheftet, so führt man gewisse andere Handlungen auf andere Iche, als ihre Ausgangspunkte zurück. Für den Philosophen sind die Aufsendinge und andere Personen erschlossen, als die notwendigen Bedingungen des eigenen Ich. Aber ganz anders steht es um das eigene Ich selbst. Dies ist eine für jeden stets zugängliche Erfahrung, gleichviel ob das Ich einfach oder zusammengesetzt, kausal primär oder sekundär ist.

Aus dem Umstand, dafs das Ich nicht primär gegeben sei, folgert Ziehen, dafs der Solipsismus zu verwerfen sei, wenn man darunter die Lehre versteht, dafs das eigene Ich allein primär gegeben sei.

Allein dieser wichtige Schlufs folgt nicht. Den Solipsismus zu verwerfen, darum handelt es sich fast allein in der ganzen neuen Erkenntnistheorie, nämlich ob das eigene Ich das einzig Reale sei, oder ob noch eine reale von dem Ich unabhängige Aufsenwelt angenommen werden müsse. Um diese Frage handelt es sich auch in dem ganzen Buche Ziehens. Wäre mit der Erkenntnis, dafs Ich nicht primär sei, der Solipsismus oder der strenge Idealismus verworfen, dann konnte Ziehen sein Buch auf wenige Seiten reduzieren.

Indes die Frage, ob Solipsismus oder nicht, wird mit der in Rede stehenden Frage gar nicht berührt. Der Solipsismus lehrt: mein Geistesleben ist das allein mir gegebene, alle anderen Existenzen sind

[1]) Herbart, Einl. § 124, I, 190.

nur vorgestellt, also nur Bestandteile meines Geisteslebens. Für diesen Standpunkt ist es völlig gleichgiltig, ob man das eigene Geistesleben zu einem Ich zusammenfafst, oder ob man — wenn es möglich wäre — bei den einzelnen Empfindungen stehen bliebe, ob man das Ich als primär oder sekundär ansieht. Jedenfalls bin ich mir gegeben, alle Empfindungen etc. sind meine, mir gegebenen Empfindungen. Für die Wahrheit oder Unwahrheit des Solipsismus, ob nämlich die Aufsenwelt blofs gedacht ist, folgt gar nichts hieraus.

Übrigens dehnt Ziehen den Ausdruck Ich über Gebühr aus. Auch die geistigen Äufserungen der Tiere, ja der Pflanzen führt er auf ein Ich »richtiger Ich-Komplexe« zurück. 42. Woher weifs der Idealist von existierenden Tieren und Pflanzen und gar von deren Ich?

Mit der Überwindung des Solipsismus meint nun Ziehen gar nicht den Erweis der Realität der Aufsenwelt. Bis dahin schreitet er überhaupt nicht fort. Unter Reduktion versteht er nur die Versuche, ganz innerhalb des Gegebenen eine Erscheinung auf eine andere, die zusammengesetztere auf die einfachere, die veränderliche auf eine mehr dauernde zurückzuführen. Solche Reduktionen finden aber, wie gesagt, nur innerhalb des Gegebenen und das heifst innerhalb der Vorstellungen statt. So werden wie die Vorstellungen auf ein Ich, die sinnlichen Empfindungen auf Dinge bezogen. Und man kann hier zu unterscheiden versuchen, welchen Anteil beim Zustandekommen der Vorstellung eines Aufsendinges, man diesem Aufsendinge, welchen Anteil man dem Nervenprozefs, welchen Anteil man speziell der Gehirnthätigkeit zuschreibt. Dabei aber hat man nicht zu vergessen, dafs Aufsending, Nerv, Gehirn, Ich alles nur Empfindungen oder Vorstellungen sind, dafs wir nie über diesen Kreis unserer Geistesthätigkeit hinausgelangen. Nach Ziehen scheint es sogar ziemlich willkürlich zu sein, an welcher Stelle diese Reduktionen abgebrochen werden, ob man nur im Begriff des Ich also des Idealismus oder Solipsismus verweilt, oder ob man mit dem naiven Realismus die Aufsendinge, wie sie uns erscheinen, als die letzten realen Ursachen ansieht, oder ob die Naturforschung die Aufsendinge wieder zusammengesetzt denkt aus qualitativ bestimmten Atomen oder blofs aus Kräften der Anziehung und Bewegung oder ob man als letzte Ursache Gott setzt. Von all diesen Ansichten ist erkenntnistheoretisch eine so viel wie die andere wert, nur ist die eine bequemer als die andere, weil sie mehr Zusammenhang und Einheitlichkeit in unser Denken bringt.«

Der Mangel an Einheitlichkeit zeigt sich darin, dafs sich Widersprüche einstellen. Und Ziehen spricht sehr oft von Widersprüchen, die vermieden, gelöst werden müssen, und dafs man Ansichten auf-

geben müsse, weil sie uns in Widersprüche verwickeln. Er gesteht also das Prinzip des zu vermeidenden Widerspruchs zu. Hätte er damit Ernst gemacht, hätte er z. B. den Widerspruch vermeiden wollen, der darin liegt, dafs sich irgend eine Einheit spontan verändern soll, oder dafs gleiche Ursachen ganz verschiedene Wirkungen hervorbringen sollen, so durfte er es nicht als möglich ansehen, dafs etwa das Ich oder wie er den Komplex unserer Vorstellungen nennen will, aus sich selbst heraus, also ohne andere Ursachen die eigenen Zustände, die verschiedenen Empfindungen mit ihrem Wechsel erzeugt. Damit wären sofort aufser dem Ich noch andere Ursachen als real erkannt worden.

So aber sieht er es nur als eine infolge häufiger Wiederholung angenommene Gewohnheit an, »dafs isolierte Veränderungen eines a zu a' gar nicht vorkommen, sondern dafs bei jeder Veränderung stets mehrere Empfindungskomplexe beteiligt sind« 15 oder »wo Gleiches ungleiche Wirkung zu haben schien, hat sich schon zu oft das Gleiche auch abgesehen von der einen ungleichen Wirkungsweise als ungleich erwiesen.« 19 u. 93.

Alle diese Sätze, also das ganze Kausalgesetz, sieht er nur als eine Art Gewöhnung an, eine Abweichung davon versetzt uns wohl in Widersprüche; diese werden als unbehaglich im Denken empfunden, sie streben eine Ausgleichung, eine Anpassung des einen Gedankens an die anderen herbeizuführen.

Aus dieser Auffassung des Begriffs Ursache folgt zweierlei: Einmal, dafs man darauf verzichtet, seine Ansicht als wahr zu erweisen oder andere zu widerlegen, denn das ist ja nur möglich, indem man anderen Widersprüche nachweist und voraussetzt: widersprechendes kann nicht sein noch geschehen; denkt ihr also irgend etwas wie etwa das Ding, die Kraft, das Ich als widersprechend, so kann das Gedachte nicht so sein, wie ihr es denkt, ZIEHEN macht freilich auch von dieser Art der Beweisführung Gebrauch.[1]) Allein das ist ohne Zweifel auch nur Gewöhnung. In Wahrheit müfste er jeden bei seiner Meinung lassen und sagen: du hast gerade so recht und unrecht, wie ich, jeder mag nur bestrebt sein, seine Gedanken untereinander ins Gleichgewicht und Ausgleichung zu setzen. Über etwas aufserhalb der Gedanken können die Gedanken nicht entscheiden.

Aber hierbei bleibt ZIEHEN nicht stehen, sondern schreitet zu der Behauptung fort: Die Aufsenwelt als unabhängig von uns, wird nicht allein nicht anerkannt, sondern eine solche giebt es auch nicht. »Psy-

---

[1]) Vergl. Ontologische Bedeutung der Kausalität, S. 356 dieser Zeitschrift, 1900.

chisch, bewufst und existierend sind ganz kongruente Begriffe. Esse = percipi, Sein = Empfunden werden.« (Was also nicht empfunden wird, ist nicht.) Hierzu bemerkt ein Beurteiler der ZIEHENschen Schrift in Vaihingers Kantstudien, 1900, S. 135: »Woher weifs ZIEHEN das? Wie kann er es überhaupt wissen, wenn er doch über seine Vorstellungen nicht hinauskommt? Das müfste er aber doch können, wenn er behauptet, dafs es aufser ihrem Umkreise keine Dinge giebt. ZIEHENS Leugnung der Möglichkeit »extrapsychischer Existenz« ist ein metaphysisches Dogma, eine unberechtigte Verwechselung von Unbeweisbarkeit und Unmöglichkeit«.

Man kann noch weiter gehen. ZIEHEN glaubt, das Forschen nach Ursachen gehe stets ins Unendliche. Dies streng genommen, folgt, dafs unsere Empfindungen unendlich viele Ursachen haben. Das heifst aber, wie S. 106 dieser Zeitschrift 1900, mit Rücksicht auf ZIEHEN gezeigt ist, dafs Empfindungen überhaupt nicht gegeben sein können, weil das, zu dessen Geschehen unendlich viele Ursachen nötig sind, nie und nirgends geschehen kann, weil die unendliche Reihe der Ursachen nie abgelaufen sein kann.

ZIEHEN müfste also nicht allein die Aufsenwelt, nicht allein sein Ich, sondern auch alle seine Empfindungen, Gedanken etc. leugnen. Dabei denke man noch einmal an die anfängliche Leugnung des Ich, als gegebener Thatsache. ZIEHEN sieht sich (d. h. sein Ich) an als das, dem die Welt erscheint, noch mehr als das, was den Weltkreis d. h. die Empfindungen setzt oder erzeugt, er betrachtet sich als den, der diese seine Empfindungen auf Komplexe etwa auf die Vorstellung einer Aufsenwelt reduziert. Und dieses sein Ich, das betrachtende, setzende, reduzierende, reflektierende, das ihm einzig Gegebene und als einzige Realität anerkannte wird zugleich als Thatsache geleugnet!

Ein anderer Beurteiler der ZIEHENschen Schrift, MARBE in Barths Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie XXIII, S. 249, schliefst seine Besprechung mit der Bemerkung, »dafs was ZIEHEN hier vortrage, bereits von anderen in unverhältnismäfsig bedeutender Weise vorgebracht sei«. Das mag richtig sein. Aber dies gilt weit allgemeiner. Seit KANT, FICHTE, HERBART ist überhaupt diese Frage (Idealismus oder Realismus?) nicht weiter geführt worden. Sie kann auch nicht weiter geführt worden. Die Möglichkeiten der Ansichten, sowie der Gründe dafür und dawider sind erschöpft. Steht jemand auf dem Standpunkt des zu vermeidenden Widerspruchs, so wird er zur objektiven Geltung des Kausalgesetzes und damit zum Realismus geführt. In anderem Falle kann er nie eine Entscheidung gewinnen.

Thatsächlich ist der ganze Neukantianismus oder Phänomenalismus nur eine Wiederholung von Gedanken, die etwa zur Zeit Fichtes jedem Denker ganz geläufig waren. Auch die heute mehr gebräuchliche physiologische Fassung der Gedanken hat nicht die geringste neue Wendung der bekannten idealistischen Gedanken gebracht.

Marbe selbst ist ein Beweis dafür. Er beginnt seine Besprechung mit den Worten: »Die Existenz der Aufsenwelt läfst sich nicht beweisen. Der Idealismus und auch der Solipsismus sind Standpunkte, deren Haltlosigkeit sich nicht demonstrieren läfst. Die Annahme, dafs die ganze Welt nur in meiner Vorstellung oder in den Vorstellungen von mir und einigen anderen Subjekten existiert, ist nicht widerlegbar.« Woher, fragt man, weifs er von einigen anderen Subjekten? Erkenne ich solche an, dann erkenne ich schon eine Aufsenwelt, nämlich denkende Wesen aufser mir an. Marbe fährt fort: »Etwas anders ist die Unwiderlegbarkeit, etwas anders die Richtigkeit eines Satzes. Es ist ein leichtes in unbeschränkter Zahl Sätze aufzustellen, die alle Gelehrten nicht widerlegen können, ohne dafs sie darum im mindesten richtig zu sein brauchen... Richtig sind erstens die Sätze, die unmittelbar einleuchten wie $2 \times 2 = 4$; zweitens alle diejenigen, welche entweder in der äufseren oder inneren Erfahrung ihre Stütze finden: die Wärme dehnt das Eisen aus, oder Reproduktionsvorstellungen entstehen auf Grund von Wahrnehmungen.«

Mehr braucht man gar nicht zuzugeben, um die Haltlosigkeit des Solipsismus zu zeigen. Zu den unmittelbar einleuchtenden Sätzen gehört ohne Zweifel $A = A$. Darin liegt: nichts kann sich von selbst verändern, sondern jedes, sich vollkommen selbst überlassen, bleibt, was es ist. Nun zeigt die innere Erfahrung, dafs unser Ich eine Mannigfaltigkeit wechselnd vorstellt, so folgt: Das Subjekt kann nicht aus sich selbst heraus Vielheit und Veränderlichkeit vorstellen, es müssen Ursachen hinzukommen, die das bewirken. Damit ist jeder Solipsismus oder Idealismus abgewiesen.

Marbe aber glaubt ihm so zu entgehen, dafs er sagt: »Idealismus und Realismus sind beides Hypothesen, keine ist zu beweisen, aber der Realismus ist fruchtbarer.« Das ist insofern nicht richtig, als nicht beides gleich berechtigte Hypothesen sind. Der Idealismus oder Solipsismus ist zunächst keine Hypothese, sondern ist der genaue Ausdruck der Erfahrung. Denn gegeben sind mir nur meine eigenen Zustände oder Vorstellungen. Aber dieses Gegebene fordert zu seiner Erklärung die Hypothese des Realismus. Und kann ich nun zeigen, einmal dafs diese Hypothese sehr fruchtbar sei, das Gegebene zu erklären, so ist es eine wahrscheinliche Hypothese. Kann ich weiter

zeigen, dafs der Solipsismus, wie Verfasser sagt, unfähig ist, das Gegebene zu erklären, ja mit den wirkenden Denkgesetzen im schroffsten Widerspruch steht, dann ist der Solipsismus widerlegt und sein Gegenteil, der Realismus ist nicht blofs eine wahrscheinliche Hypothese, sondern die einzig mögliche Hypothese oder gewisse Wahrheit.

Ziehen selbst hat, wie es scheint, kein Bedürfnis, die innere mir gegebene Welt zu ergänzen durch die Annahme anderer Dinge oder Personen: »Die Welt der Empfindungen ist schön genug, neben Unlustgefühlen hat sie genug Lustgefühle; durch die Kunst können wir ihre Lustgefühle genugsam vermehren, so dafs wir auch auf die Übersetzung in allgemeinere Vorstellungen d. h. auf Wissenschaft verzichten könnten, wenn nicht für manche gerade diese Übersetzung ihre besonderen Lustgefühle bärge.« 97.

Es läuft dies auch auf alte Gedanken hinaus, die Plato schon bei Homer finden will, nämlich: Der Mensch ist das Mafs aller Dinge. Was mir scheint, ist wahr für mich; was dir scheint, ist wahr für dich. (Vergl. Herbart I, 503.)

Von einem Modeworte der heutigen Philosophie hält sich Ziehen frei, nämlich vom Monismus, er spricht sogar wider denselben. Dagegen möge

Mach

als ein Beispiel betrachtet werden, wie idealistische, monistische und voluntaristische Elemente vereinigt werden sollen.

Er spricht sich zunächst als Antimetaphysiker aus: »die Tendenz dieses Buches ist eine antimetaphysische« heifst es in der Vorrede der Entwicklung der Mechanik 1883. Ebenso werden die Beiträge zur Analyse der Empfindungen mit »antimetaphysischen Vorbemerkungen eingeleitet.[1]) Dieses antimetaphysische Bestreben führt zunächst zur Metaphysik des subjektiven Idealismus. Raum und Zeit sind zu »eliminieren«. »Die Kausalität hat einmal als Fetisch wie ein geheimnisvolles mythologisches Wesen eine Rolle in der unvernünftigen, ziellosen Metaphysik gespielt.« Mach giebt sich der Hoffnung hin, dafs die künftige Wissenschaft gänzlich mit den Begriffen von Ursache und Wirkung aufräumen werde. »In der Natur giebt es keine Ursachen und Wirkungen, die Natur ist nur einmal da (S. 455). Wiederholungen gleicher Fälle, in welchen A immer mit B verknüpft

[1]) In der 2. Aufl. 1900, VII heifst es: meinen erkenntniskritisch-physikalischen und den vorliegenden sinnesphysiologischen Versuchen liegt dieselbe Ansicht zu Grunde, dafs alles Metaphysische als müfsig und die Ökonomie der Wissenschaft störend zu eliminieren sei.

wäre, also gleiche Erfolge unter gleichen Umständen, also das Wesentliche des Zusammenhanges von Ursache und Wirkung, existieren nur in der Abstraktion, die wir zum Zweck der Nachbildung der Thatsachen vornehmen. Kausal verknüpfte Dinge sind ihm nichts anderes als Resultat der Abstraktion (454). Mit dem Kausalbegriff wird zugleich der des Wirkens aufgegeben, weil ja die Dinge ihm nur Abstraktionen sind, und das »Hinüberwirken von einem Dinge aufs andere« nur eine Beziehung von Abstraktionen bedeutet. »Die letzten Elemente unserer Erkenntnis sind die Empfindungen, die wir infolgedessen als die eigentlichen Weltelemente bezeichnen dürfen. Aus ihnen setzen wir erst das zusammen, was wir Objekte, Erscheinungen, Veränderungen nennen. Diese Weltelemente sind Inhalte unseres Bewufstseins, und zwar besteht kein prinzipieller Unterschied zwischen physischen und psychischen Inhalten. Psychologie und Naturwissenschaft sind Äufserung des Organismus. Gedanken sind Äufserungen des organischen Lebens. Gedanken sind organische Prozesse. Die Änderung unserer Denkweise ist das feinste Reagens auf unsere organische Entwicklung, die uns von dieser Seite her unmittelbar gewifs ist. Diese ersten Willensfunktionen wurzeln in der Ökonomie des Organismus nicht minder fest, als Bewegung und Verdauung. So erscheint uns die Gedankenumwandlung als ein Teil der allgemeinen Lebensentwicklung, der Anpassung an ein bestimmtes Erfahrungsgebiet. Physisches und Psychisches umfassen dasselbe Thatsachengebiet, nur die Betrachtungsweise ist verschieden. Eine Farbe ist ein physikalisches Objekt, sobald wir z. B. auf ihre Abhängigkeit von der beleuchtenden Lichtquelle achten. Achten wir aber auf ihre Abhängigkeit von der Netzhaut, so ist sie ein psychologisches Objekt, Empfindung. Um sich in diesem Chaos von Empfindungen oder Weltelementen zurecht zu finden, verknüpft sie der Intellekt nach Substanzbegriffen (Körper, Ding, Ich), indem er eine Mehrheit von relativ Beständigem mit einem Namen belegt. Diese selbstgebildeten Dinge sind nun der Veränderung fähig, weil man jeden Bestandteil wegnehmen kann, ohne dafs das Ding aufhört, die Gesamtheit zu repräsentieren«. Freilich soll dies nicht in die Willkür des Intellekts gestellt sein, vielmehr empfindet MACH ein intellektuelles Unbehagen, wenn er dem »Kausalitätsbedürfnis« nicht nachgiebt, um die Thatsachen durch Gedanken zu ergänzen.

Nach alledem hat es den Anschein, als huldige MACH einer idealistischen Metaphysik, für die es Dinge-an-sich, oder eine Aufsenwelt nicht giebt. »Körper oder Dinge sind abkürzende Gedankensymbole für Gruppen von Empfindungen, Symbole, die aufserhalb unseres Denkens

nicht existieren.« (Vorlesungen.) »Andere Dinge und Iche nehme ich nur soweit an, als sie mein Weltverständnis erleichtern.« »Es giebt keine Kluft zwischen Psychischem und Physischem, kein Drinnen und Draufsen, keine Empfindung, der ein äufseres von ihr verschiedenes Ding entspräche. Es giebt nur einerlei Elemente, die eben nur, je nach der temporären Betrachtung, drinnen oder draufsen sind ... die einzige Aufgabe der Wissenschaft ist die Erforschung der Verbindung, des Zusammenhangs, der gegenseitigen Abhängigkeit dieser gleichartigen Elemente aller Gebiete.« (Analyse 1900, S. 206 f.)

Zu diesem Idealismus oder Phänomenalismus gesellen sich nun Bruchstücke einer realistischen und zwar monistischen Metaphysik.

Mach versichert, der Unterschied von Mensch und Tier sei nur quantitativ; ein blofser Gradunterschied der Intelligenz (zwischen Mensch und Tier) erkläre alles (Vorlesungen). Woher weifs der Idealist von Tieren, also von realen Wesen aufser dem Ich? »Woraus soll die Menschensprache sich entwickelt haben, als aus der Tiersprache unserer Vorfahren?« Er weifs also von Tieren als unseren Vorfahren. »Die ganze Menschheit ist wie ein Polypenstock.« Ebenso sind ihm die Körper Realitäten. »Erkenntnis ist eine Anpassung an einen wachsenden Wirkungskreis.«

Diese realistischen Ausdrücke von Tieren, Organismen, Vorfahren etc. können nicht blofs als Redeweisen betrachtet werden. Man stelle sich vor, dafs Mach bei Tieren, Vorfahren etc. nur an unsere Bilder, unsere Vorstellungen von Tieren etc. gedacht habe, denen nach seinem Idealismus nichts Objektives entspricht: dann versagt sofort die Erklärung. Er will die Sprache erklären aus dem Rufe der Tiere. Nun sei aber das Tier und sein Ruf nur eine Vorstellung in mir. Wie soll sich aus dieser Vorstellung des tierischen Rufes die Sprache, auch nur eine Vorstellung in mir, entwickeln, und zwar in der kurzen Zeit meines individuellen Lebens. Denn man vergesse nicht: ein anderes Ich giebt es nicht, alles andere ist nur Vorstellung in mir. Alles, was Mach so ausführlich über Darwinismus und Vererbung sagt, darf nicht im Sinne des Realismus verstanden werden, wenn Mach sich treu bleibt.

Vielleicht wird dies am klarsten, wenn man erwägt, wie er das räumliche Vorstellen erklären will. Man weifs, wie der Idealist Fichte sich abgequält hat, das räumliche Vorstellen aus rein idealistischen Elementen begreiflich zu machen. Mach, der die Aufsenwelt leugnet, steht vor derselben Aufgabe. Allein er vergifst das völlig. Er erklärt ganz im Sinne des Realismus die Vorstellung des Räumlichen aus den Bewegungen der Augen, der Association der Muskelempfindungen

und das alles sehr ausführlich und scharfsinnig. Allein die ganze Erklärung wird sofort hinfällig, wenn der motorische Augenapparat, Netzhaut, Kopf, Muskeln, äufsere Objekte, rechts und links, oben und unten etc. nur meine ursachlos in mir entstandenen Vorstellungen sind. Man höre nur den einen Satz über Sinnestäuschungen und versuche, alle dabei genannten äufseren Dinge, nur als unsere eigenen, nicht von aufsen gewirkten Vorstellungen zu denken: »das einzig Richtige, was man von den Sinnesorganen sagen kann, ist, dafs unter verschiedenen Umständen verschiedene Empfindungen und Wahrnehmungen sich auslösen. Weil diese Umstände so äufserst mannigfaltiger Art, teils äufsere (in den Objekten gelegene), teils innere (in den Sinnesorganen gelegene), teils innerste (in den Centralorganen thätige) sind, kann es allerdings den Anschein haben, wenn man nur auf die äufseren Umstände Acht hat, dafs das Organ ungleich unter gleichen Umständen wirkt, die ungewöhnlichen Wirkungen pflegt man nun Täuschungen zu nennen!« (Analyse 1900, S. 7.)

Dabei achte man auch darauf, dafs Mach bemüht ist, für ungleiche Wirkungen auch ungleiche Ursachen (in den inneren Bedingungen) aufzusuchen, selbst wenn die äufseren Bedingungen gleich sind. Er verfährt also kausal: gleiche Ursache gleiche Wirkung, ungleiche Wirkung ungleiche Ursachen. Sonst aber ist ihm Ursächlichkeit nur Vorurteil oder Fetisch. Es macht sich hier das »intellektuelle Unbehagen« geltend, wenn sich das »Weltverständnis« nicht durch die Kausalität »erleichtert«.

Man hat ein recht schlagendes Beispiel daran, dafs der Solipsismus nur zu halten ist, wenn man von aller Erklärung absieht, es aufgiebt, einem kausalen Zusammenhang unserer Empfindungen nachzuforschen. Sobald man aber, wie Mach sonst versucht und es als einzige Aufgabe der Wissenschaft ansieht, den Zusammenhang unserer Empfindungen erklären will, kann man bei den Empfindungen als solchen nicht stehen bleiben, sondern mufs sie ansehen als von aufsen bedingt. Nur durch Hinzunahme äufserer Bedingungen also des Realismus kann der innere Zusammenhang z. B. die Vorstellung des Räumlichen erklärt werden. Mach nennt unser Forschen einen »Vervollständigungstrieb« (Analyse 225), der die beobachteten Thatsachen zu vervollständigen sucht. Dieser Trieb ist nicht mit Absicht erzeugt, er steht uns wie eine fremde Macht gegenüber, wir fühlen uns unbehaglich, wenn wir ihm nicht nachgeben. Mach beschreibt damit das Streben, Widersprüche zu vermeiden und aus unserm Denken zu entfernen. Folgt man diesem Vervollständigungstriebe, so mufs

man zu der Innenwelt eine Aufsenwelt als Ursache und Ergänzung hinzurechnen, sonst bleibt die Inneuwelt unvollständig oder widerspruchsvoll.

Darum heifst es bei Herbart (I, 501): Das Reale (nämlich die letzte Ursache für die geistigen wie für die materiellen Erscheinungen) ist schlechterdings nirgends; in keinem Punkte unmittelbarer Gegenstand der Erkenntnis; es mufs ungeachtet alles dessen, was einige Schulen in ihrer Ratlosigkeit oder Anschauung gefabelt haben — lediglich durch Schlüsse insoweit gefunden und bestimmt werden, als es sich überhaupt finden und bestimmen läfst ... soweit es nämlich die notwendige Ergänzung ist, ohne welche die Erfahrung sich nicht würde denken lassen.

Nach diesen Proben einer idealistischen und zugleich einer damit im Widerspruch stehenden realistischen Metaphysik, sei weiter hingewiesen auf den bei Mach überall im Hintergrund lauernden Voluntarismus.

In der Wärmelehre 1896 heifst es: »Zwar stehen die Vorgänge der unorganischen Welt in einer gewissen Parallele zu jenen der organischen, doch werden dieselben der einfachen Umstände wegen viel elementareren Gesetzen unterliegen. Etwas einem Willen Analoges wird auch dort bestehen: der Schlufs auf eine volle Persönlichkeit einem Baume oder einem Steine gegenüber erscheint aber auf unserer Kulturstufe unbegründet... Die Erhaltung der Art ist nicht das Höchste. Arten sind ja wirklich untergegangen und neue entstanden. Der lustsuchende und schmerzfliehende Wille mufs also weiter reichen als an die Erhaltung der Art. Er erhält die Art, wenn es sich lohnt, er bildet sie um, wenn es sich lohnt, er vernichtet sie, wenn ihr Bestand sich nicht mehr lohnt. Wäre er nur auf Erhaltung der Art gerichtet, so bewegte er sich, alle Individuen und sich selbst betrügend, ziellos in einem fehlerhaften Zirkel, darum bestätigt er das Wort des grofsen Denkers (Schopenhauers) von dem Willen, der sich den Intellekt zu seinem Zwecke schuf.« (Vorlesungen 212). »Die ganze Wissenschaft, weil aus den Bedürfnissen des Lebens zuerst entsprungen, ist Folge des Willens. Wir, die denkenden Wesen, sind nur ein kleiner Teil der Welt; die Wirklichkeit ist Wille im Sinne des absoluten Werdens.«

Endlich sei noch einmal erinnert, dafs nach Mach Gedanken Äufserungen des organischen Lebens, organische Prozesse sind. Nicht einen eigentlichen Parallelismus zwischen Geistigem und Körperlichem, sondern eine Identität nimmt er an. »Von der Fechnerschen Auffassung des Physischen und Psychischen als zweier verschiedener

Seiten ein und desselben Realen ist die unserige verschieden. Erstens hat unsere Auffassung keinerlei metaphysischen Hintergrund, sondern entspricht nur dem verallgemeinerten Ausdruck von Erfahrungen. Dann unterscheiden wir auch nicht zwei verschiedene Seiten eines unbekannten Dritten, sondern die in der Erfahrung vorgefundenen Elemente, deren Verbindung wir untersuchen, sind immer dieselben, nur von einerlei Art und treten nun je nach der Art ihres Zusammenhanges bald als physische, bald als psychische Elemente auf.« (Analyse 46.) Aus dieser Identität von Geist und Leib zieht er nun auch Konsequenzen. »Das Ich ist unrettbar. Teils diese Einsicht, teils die Furcht vor derselben führen zu den absonderlichsten pessimistischen und optimistischen, religiösen, asketischen und philosophischen Verkehrtheiten. Der einfachen Wahrheit, welche sich aus der psychologischen Analyse ergiebt, wird man sich auf die Dauer nicht verschliefsen können. Man wird dann auf das Ich, welches schon während des individuellen Lebens vielfach variiert, ja im Schlafe und bei Versunkenheit in eine Anschauung, in einen Gedanken, gerade in den glücklichsten Augenblicken, teilweise oder ganz fehlen kann, nicht mehr den hohen Wert legen. Man wird dann auf individuelle Unsterblichkeit gern verzichten.« (Analyse 17.)

Bekanntlich hat man die hier vorgetragene Ansicht von jeher Materialismus genannt.

Nun nehme man bei Mach alles zusammen: Materialismus, Voluntarismus, Idealismus, Realismus, Monismus etc. und frage sich: ist das wirklich keine Metaphysik? Antimetaphysisch sind seine Betrachtungen, aber nicht metaphysiklos.

Wo Herbart in seiner Rede über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie (I. 503) die etwa von Mach entwickelte Ansicht bespricht, bemerkt er: dafs jedes individuelle Leben aus dem allgemeinen zu begreifen, dafs die Elemente der Natur, wie sie die Chemiker aufstellen, nur Gedankendinge seien, dafs das Leben des Menschen ein stetes Aufgenommenwerden seines leiblichen Daseins in seiner Beseelung sei u. dergl. m. — das sind neue Worte, aber alte Ansichten; es sind diejenigen Meinungen, gegen welche sich Platon auf alle Weise stemmt. Wiewohl ich mich gegen diese Ansicht entscheide, so wünsche ich dennoch der Naturphilosophie, sie möge fortwährend auch nach dieser Richtung hin bearbeitet werden. Denn ich bin überzeugt, dafs die Lehre vom allgemeinen Naturleben, welches sich in den Gattungen, Arten und Individuen der Naturprodukte nur verzweige und im Laufe der Zeit verschiedene Evolutionsstufen durchlaufe, sich ohne jene Fehler durchführen lasse, welche den

heutigen schwärmerischen und alles bunt durcheinander mengenden Darstellungen (SCHELLINGS) ankleben.«

Ob HERBART in der Darstellung jener alten Gedanken in der Form, die ihnen etwa MACH giebt, eine Vermeidung jener alten Fehler sehen würde? (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. FELSCH

(Fortsetzung)

12. Die Willensvorgänge[1])

Wie Wundt an das Gefühl den Affekt als einen »Prozefs höherer Stufe« anschliefst, so an den Affekt den »Willensvorgang«.[2]) Geht der »Vorgang« bei dem Affekt »in eine plötzliche Veränderung des Vorstellungs- und Gefühlsinhaltes über, die den Affekt momentan zum Abschlufs bringt«,[2]) so heifst er bei Wundt nicht mehr Affekt, sondern »solche durch einen Affekt vorbereitete und ihn plötzlich beendende Veränderungen der Vorstellungs- und Gefühlslage«[2]) nennt er »Willenshandlungen.«[2]) »Der Affekt selbst aber zusammen mit dieser aus ihm hervorgehenden Endwirkung ist ein Willensvorgang.«[2]) Aus diesen Erklärungen geht deutlich hervor, dafs Wundt das Gefühl und den Affekt zu den Bedingungen des »Willensvorganges« macht. An einer anderen Stelle sagt Wundt das Gegenteil hiervon. Nachdem er dort über das Verhältnis des Triebes zum Affekt gesprochen, die Behauptung aufgestellt, dafs »in der That jeder Trieb zugleich Affekt«[3]) sei, und gesagt, dafs die Triebe stets aus Gefühlen hervorgehen, und »sogar jedes Gefühl die Anlage besitzt, sich in einen Trieb umzuwandeln«,[4]) behauptet er in Bezug auf das Verhältnis des Willens zu dem Gefühl und dem Triebe oder Affekt Folgendes: »Im Gegensatze zu jener Anschauung, welche den Willen aus Gefühlen und Trieben entstehen läfst, müssen wir darum vielmehr den Willen als die fundamentale Thatsache bezeichnen, von der zunächst die Gefühlszustände des Bewufstseins bedingt sind, unter deren Einflufs dann weiterhin aus diesen sich Triebe entwickeln und

---

[1]) WG., S. 214 ff. — [2]) Ibid. S. 215. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 507. — [4]) Ibid. S. 561.

die Triebe sich in immer verwickeltere Formen äufserer Willenshandlungen umsetzen. Gefühle und Triebe erscheinen nun nicht mehr als Vorstufen für die Entwicklung des Willens, sondern als Vorgänge, die dieser Entwicklung selbst angehören, und bei denen die Wirksamkeit der inneren Willensthätigkeit als konstante Bedingung erforderlich ist.«[1])

Da diese Behauptung im Jahre 1893, die im »Grundrifs« stehende aber 1896 aufgestellt ist, nehme ich an, die letztere sei die von Wundt jetzt für richtig gehaltene, d. h. der Affekt oder nach Wundts Auffassung des Affektes, ein Gefühl von »intensiverer« Wirkung sei die Bedingung des Willens.

Nun sollen die Erklärungen, die Wundt über »Willenshandlung« und »Willensvorgang« aufgestellt hat, etwas näher betrachtet werden. Erschwert wird diese Betrachtung dadurch, dafs Wundt seine Erörterung mit der Handlung des Willens und nicht mit dem Wollen selbst beginnt. Denn da unter einer Handlung ganz allgemein eine Reihe von Begebenheiten verstanden wird, so kann unter einer Willenshandlung nur eine solche Reihe von Begebenheiten verstanden werden, deren Ursache der Wille ist. Die Willenshandlung ist hier das Zusammengesetztere, der Wille dagegen das Einfachere. Wenn es nun auch methodisch nicht falsch ist, von dem Zusammengesetzten zum Einfachen zu gehen, so erschwert dieser Gang doch hier der Kritik ihre Untersuchung, weil bei der Erklärung des Zusammengesetzteren Voraussetzungen über das Einfachere gemacht werden, deren Richtigkeit die Kritik nicht anerkennen kann. Die Kritik ist daher gezwungen, sich mit dem Verfasser erst über das Einfachere, d. h. hier das Wollen auseinander zu setzen.

Nach den obigen Erklärungen ist die »Willenshandlung« eine »Veränderung«, der »Willensvorgang« aber die Verbindung der »Veränderung« mit ihrer Ursache.[2]) »Willenshandlung« ist also Wille + Handlung; aber »Willensvorgang« ist Ursache (Affekt) + Wille + Handlung. Hier wird also die Handlung zu dem »Willensvorgange« gerechnet; ja Wundt nennt sie unmittelbar nach jener Erklärung sogar »den für die Unterscheidung« des Willensvorganges »von dem Affekt charakteristischen Teil jenes Prozesses«.[2]) An einer anderen Stelle spricht Wundt im Gegensatz hierzu davon, dafs ein »Willensvorgang« in eine »Willenshandlung« »übergehe«.[3]) Wenn der Willensvorgang in eine Handlung »übergeht«, fehlt ihm vorher die Handlung. Einmal ist also die Handlung ein »charakteristischer Teil« des

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 562. — [2]) WG., S. 215. — [3]) Ibid., S. 216.

Willensvorganges, ein andermal darf sie ganz fehlen. Beides kann unmöglich richtig sein; denn A ist nicht gleich non A.

Als Merkmal der Willenshandlung nennt Wundt zuerst die »Veränderung des Vorstellungs- und Gefühlsinhaltes«,[1]) dann im folgenden Satz die Veränderung der »Vorstellungs- und Gefühlslage«. Beides ist nicht dasselbe. Wird aus der Traurigkeit Freude, so ist der Gefühlsinhalt, wird aus der Vorstellung des Glückes die des Unglückes, so ist der Vorstellungsinhalt verändert. Allerdings bedeutet diese Änderung auch eine Änderung der Gefühls- und Vorstellungslage. Doch eine solche findet auch statt, wenn die Intensität der Vorstellungen und Gefühle oder die Spannungsverhältnisse sich ändern. Eine solche Änderung ist aber keine Änderung des Vorstellungs- oder Gefühlsinhaltes. Es ist nicht zulässig, Begriffe von ungleichem Umfange einander gleich zu setzen.

Erfolgen die von Wundt erwähnten Veränderungen plötzlich,[2]) so heifsen sie Willenshandlungen. Also eine zeitliche Bestimmung soll nach Wundt aus der einen Art (dem Affekt) psychischer Erscheinungen eine andere Art (die Willenshandlungen) machen. Zeitliche Bestimmungen können aber niemals aus einer Sache eine andere oder aus einem Geschehen ein anderes machen. Nach Wundts Erklärung wäre die plötzliche Veränderung der Traurigkeit in Freude eine Willenshandlung. Dafs dies falsch ist, bedarf keines Beweises mehr.

Aus vorstehender Darstellung ergiebt sich, dafs Wundts Erklärungen des »Willensvorganges« und der »Willenshandlung« nicht nur unklar und undeutlich, sondern auch unrichtig sind. Betrachten wir jetzt das Wollen selbst!

Nach Herbart entwickelt sich das Wollen aus dem Begehren. Aus den Erörterungen über das Gefühl ist bekannt, dafs eine Vorstellung im Bewufstsein entweder stehen oder gehemmt sein, steigen oder sinken kann.[3]) Da das Begehren ein bewufster Vorgang ist, kann von diesen vier Fällen hier nur das Steigen und Sinken der Vorstellung in Betracht kommen.

Steigt eine Vorstellung, so ist es nicht gleichgiltig, welche Ursache das Steigen hat. Sie kann steigen, 1. weil die Vorstellungen, mit denen sie verbunden und im Gleichgewicht war, sinken,[4]) 2. weil sie eine gröfsere Intensität hat als die sie im Steigen hindernde Vorstellung, 3. weil sie von anderen Vorstellungen unterstützt wird.[5])

---

[1]) WG. S. 215. — [2]) Ibid. — [3]) H. VI, S. 74. — [4]) H. V, S. 416 ff. — [5]) Ibid. S. 433 ff.

In allen diesen Fällen kann es gar mannigfaltige Verschiedenheiten geben, deren Unterschiede bewufst werden, da sie stets das wirkliche Vorstellen betreffen. »Aber sie sind nicht Gegenstände des Vorstellens, sondern Arten und Weisen, wie das Vorstellen sich ereignet.«[1]) Das Bewufstwerden des Spannungsverhältnisses oder Spannungsgrades der Vorstellungen ist Gefühl genannt worden.[2]) Wird aber das Aufstreben der Vorstellungen oder des Vorstellens selbst bewufst, etwa dadurch, dafs »Wirkungen und Abänderungen teils in andern Vorstellungen und Gefühlen, teils vielleicht in der Wahrnehmung, wenn nämlich ein äufseres Handeln, also eine Thätigkeit des Organismus nach physiologischen Gründen hinzugekommen ist«[1]), oder auf andere Weise, so heifst der Bewufstseinszustand weder Gefühl noch Vorstellung, sondern Begehren. Herbart sagt: »Mit welchem Namen sollen wir nun die fortlaufenden Übergänge aus einer Gemütslage in die andere bezeichnen, deren hervorstechendes Merkmal das Hervortreten einer Vorstellung ist, die sich gegen Hindernisse aufarbeitet und dabei mehr und mehr alle anderen Vorstellungen nach sich bestimmt, indem sie die einen weckt und die andern zurücktreibt? Man wird keinen andern Namen finden als den des Begehrens. Denn dieses eben unterscheidet sich von dem Gefühle, sowie vom Vorstellen dadurch, dafs es nicht als Zustand, sondern nur als eine Bewegung des Gemüts gedacht werden kann, wie daraus klar ist, dafs es bei gegebener Gelegenheit sogleich handelnd ausbricht oder, wenn die Gelegenheit fehlt, wenigstens Pläne zum künftigen Handeln hervorruft.«[3])

Im Begehren handelt es sich also um das Bewufstwerden des Aufstrebens oder Steigens einer Vorstellung oder des Vorstellens. Jedoch nicht jedes Steigen einer Vorstellung wird uns als solches bewufst. Damit dies geschehe, ist die Voraussetzung eines Hindernisses, gegen welches die Vorstellung aufstrebt, zu machen. Wäre aber die Intensität der Vorstellung gleich der des Hindernisses, so befände sich die Vorstellung mit dem Hindernis im Gleichgewicht, und ein Steigen der Vorstellung wäre nicht möglich. Damit es möglich werde, mufs die Intensität der Vorstellung gröfser sein als die des Hindernisses. Bestände dieses Verhältnis aber sogleich bei dem Zusammentreffen der Vorstellung mit dem Hindernis, so wäre dieses in Wirklichkeit kein Hindernis. Daraus folgt, dafs die Intensität der Vorstellung zunächst gleich der des Hindernisses sein, dann aber entweder die Intensität der Vorstellung eine Verstärkung oder die

[1]) H. VI, S. 76. — [2]) oben, S. 42. — [3]) H. VI, S. 76.

des Hindernisses eine Schwächung erfahren, also eine Veränderung der Gemütslage eintreten muſs.

Demnach kommen bei dem Begehren drei Kräfte in Betracht, nämlich die steigende Vorstellung, die die Vorstellung hindernde und die dieselbe unmittelbar oder mittelbar fördernde Kraft. Die Kraft, deren Streben als solches zum Bewuſstsein kommt, ist eine Vorstellung von gröſserer oder geringerer Klarheit. Die hindernde Kraft kann alles sein, was hemmend auf das Vorstellen einwirkt, also physiologische und psychologische Zustände oder Ereignisse. Fördernde Kraft kann ebenfalls sowohl Physiologisches als Psychologisches sein.[1]) »Bei den gewöhnlichen tierischen Begierden«, sagt Herbart, »ist ohne Zweifel diese andere Kraft« — die fördernde — »eine physiologische«.[2]) Sie wird auch Trieb oder Instinkt genannt.[3]) »Von diesen (Trieben und Instinkten) hat der Mensch nur ein Bruchstück; vollständiger und verschiedener erblicken wir dieselben bei den Tieren, wo sich klar zeigt, daſs dabei der organische Bau das Wesentliche und Bestimmende ausmacht.«[3])

Ist die fördernde Kraft eine psychologische, so ist der einfachste Fall des Begehrens folgender: »Es sei a mit α kompliziert; es werde a eben jetzt durch eine gleichartige neue Empfindung oder Wahrnehmung reproduziert, und zugleich sei im Bewuſstsein die Vorstellung β dem α entgegengesetzt, so wird α zugleich gehoben und zurückgedrängt. Ein unangenehmes Gefühl ist davon zunächst die Folge; inwiefern aber α wider die Hemmung wirklich ansteigt, ist es eine Begierde. Diese mag freilich schwach und von kurzer Dauer sein, wenn keine weiteren Bestimmungen hinzukommen, weil sich das Gleichgewicht sehr leicht herstellen kann. Aber gleichwohl ist dies das erste Element, von dem man ausgehen muſs.«[4])

Die folgende Stufe bezeichnet der Fall, in welchem »die dem a gleichartige Wahrnehmung sich häufig und schnell nacheinander wiederholt, wodurch jedesmal von neuem α einen Stoſs bekommt,«[4]) oder »wenn nicht bloſs eine, sondern mehrere Komplikationshilfen zusammenwirken«.[4]) Dadurch kann das Begehren sehr deutlich und stark werden. »So begehrt man sehr merklich und manchmal schmerzlich das, was an einer bekannten Umgebung an dem Gewohnten fehlt. Es darf nur ein Stuhl in einem Zimmer an der Wand fehlen, sogleich treiben alle Gegenstände in der Stube die Vorstellung des Stuhles hervor, während die Auffassung der leeren Wand sie hemmt.«[4])

[1]) H. VI, S. 419—450; X, S. 343—503. — [2]) VI, S. 347. — [3]) H. V, S. 80. — [4]) H. VI, S. 348.

In allen diesen Fällen kann die Begierde sehr schnell wieder vergehen, »dafs man ihrer kaum inne wird«.[1] »Soll sie das Gemüt einnehmen, es anhaltend beschäftigen und sich in einer Reihe von Handlungen zeigen, so mufs das vorbeschriebene Ereignis ein gehöriges Verhältnis zu den sämtlichen, während einer gewissen Zeit im Bewufstsein wirksamen Vorstellungen haben. Mit einem Wort: die Begierde mufs in Verbindung stehen mit den Reihen von Vorstellungen, die sich soeben im Bewufstsein abwickeln.« [1])

Gegeben sei die Vorstellungsreihe abcde etc., deren Reproduktion nach den hier als bekannt vorausgesetzten Gesetzen[2]) erfolgt. »Wir nehmen nun an, die Reihe abcde etc. reproduziere sich, und zwar dergestalt, dafs jede einzelne dieser Vorstellungen teils durch die Hilfen der anderen, teils auch durch eigene Kraft hervortrete. — Jetzt aber, indem e sich erhebt, finde dasselbe ein Hindernis irgend welcher Art. Dies Hindernis wirkt zunächst nur auf e selbst und auf die Hilfe der nächstvorhergehenden Vorstellung d. Denn die früheren Vorstellungen cba konnten die Geschwindigkeit von e nicht mitbestimmen, weil sie zu langsam wirken. Die Hilfen, die sie leisten können, hatten nicht Zeit, anzulangen, wenn das, was zu wirken sie fähig waren, schon ohne sie geschwinder geschah, und eben dieses war der Fall wegen der rascheren Hilfe des d. Allein das eingetretene Hindernis hemmt das Steigen des e und die dazu mitwirkende Hilfe von d. Hierdurch gewinnt c die nötige Zeit, um seinen langsameren Beistand zu geben. Und nachdem schon die eigentümliche Geschwindigkeit von d aufgehalten ist, müssen nunmehr allerdings die beiden Kräfte addiert werden, welche von d und c herrühren; denn es kommt jetzt darauf an, die Stärke zu finden, welche beide gemeinsam dem Hindernis entgegenstellen. — Es sind hier zwei Fälle möglich. Entweder das vereinte Streben von c, d und e bringt das Hindernis zum Weichen; dann gelangen b und a nicht mehr zum Wirken. Oder das Hindernis beharrt dennoch; so kommt nun die Hilfe von b noch zeitig genug; ja, wenn auch diese, mit jenen vereint, die Hemmung nicht hebt, so trägt auch a noch das Seinige bei, um e zum Steigen zu bringen.« [3])

»Was ist das Resultat von dem allen? Dafs die Spannung des Begehrens immer wächst, bis entweder Befriedigung eintritt oder bis alle Kräfte der Verbindung e nur **eine** Summe ausmachen.« [3])

In dem angeführten Fall ist nur eine Vorstellungsreihe voraus-

[1]) H. VI, S. 348. — [2]) H. V, S. 433 ff.; VI, S. 123 ff. — [3]) H. VI, S. 349—350.

gesetzt worden. In Wirklichkeit mufs aber mit allen nur möglichen Verbindungen vieler Reihen von verschiedener Länge, mit Reihengeweben gerechnet werden,[1]) welche durch die Verschmelzung mit einander und der steigenden Vorstellung dieser eine so grofse Hilfe gewähren, dafs »die Begierde vor dem Hindernis wie ein Strom vor einem Damm anschwillt«.[2]) Ein solcher psychischer Zustand ist in der Regel die Ursache mancherlei Gefühle und aller der Ereignisse und Zustände, welche aus der gegenseitigen Durchdringung der Vorstellungen entstehen können. »Also sind die Hindernisse, welche den ablaufenden Vorstellungsreihen zustofsen, höchst wichtige Bildungsmomente für das Individuum, dem sie begegnen.«[2]) Die Erfahrung bestätigt dies. »Wer weifs es nicht, dafs die Schwierigkeiten, mit welchen der Mensch zu kämpfen hat, seine Schule sind, dafs eben durch sie das Schicksal jeden einzelnen auf eine besondere Weise erzieht?«[2])

Aus den vorstehenden Erörterungen ergiebt sich, dafs dem Begehren stets eine Vorstellung von beliebigem Klarheitsgrade zu Grunde liegt, dafs diese Vorstellung mit anderen Vorstellungen, Vorstellungsreihen und Vorstellungsgeweben in Verbindung steht, dafs deshalb das Begehren »sich nur in der Vorstellungsmasse ausbilden kann, zu welcher die gehinderte Vorstellung gehört«,[3]) dafs es darum »gleichsam in einer Gegend der Seele stürmen kann, während eine andere ruhig bleibt; dafs der Mensch, von einer heftigen Begierde gepeinigt, dennoch in sich die Kraft finden kann, sich zu mäfsigen, ja, dafs die Mäfsigung leicht wird, — dafs die Besserung eines sehr Verdorbenen noch möglich ist — wenn man nur einen etwas anhaltenden Wechsel der Vorstellungsmasse im Bewufstsein zu bewirken vermag«,[3]) dafs endlich zugleich mit dem Begehren noch andere psychische Zustände entstehen und als Begleiter des Begehrens auftreten können.

Als stetige Begleiter des Begehrens zeigen sich Gefühle. Mit dem Begehren kann ferner eine beträchtliche Störung des Gleichgewichts der Vorstellungen, also ein Affekt[4]) verbunden sein. Ist endlich die Verwebung der Vorstellungen derartig, dafs sie als beständige Ursache eines bestimmten Begehrens wirkt, so ist der Begleiter des Begehrens eine Leidenschaft. Die »Leidenschaften sind nicht selbst Begierden (Akte des Begehrens), sondern Dispositionen zu Begierden, welche in der ganzen Verwebung der Vorstellungen ihren Sitz haben. Und aus diesem Grunde läfst sich

[1]) H. VI, S. 350/351. — [2]) Ibid. S. 351. — [3]) Ibid. S. 352. — [4]) oben S. 128.

begreifen, dafs es nicht blofs einzelne Leidenschaften, sondern leidenschaftliche Naturen giebt, ja, dafs überhaupt der Zustand der Roheit in der Regel mit allgemeiner Leidenschaft behaftet ist. Denn je mehr die Vorstellungen vereinzelt geblieben, je weniger sorgfältig und regelmäfsig sie untereinander verknüpft sind, desto gewaltsamer wirkt jede für sich allein, sobald sie aufgeregt ist, und erweckt und erträgt nur diejenigen, welche, ohne sie zu hemmen, mit ihr in Verbindung treten können.«[1]) Im »Lehrbuch zur Psychologie« steht eine andere Erklärung der Leidenschaft. Dort heifst es: Die Leidenschaften sind »selbst Begierden, und jede Begierde ohne Ausnahme, die edelste wie die schlechteste, kann Leidenschaft werden. Sie wird es, indem sie zu einer Herrschaft gelangt, wodurch die praktische Überlegung aus ihrer Richtung kommt.«[2]) Diese Erklärung steht in ihrem ersten Satz in offenbarem Widerspruch zu der Erklärung in der »Psychologie als Wissenschaft«. Es hat auch nicht an Stimmen gefehlt, welche auf diesen Widerspruch hingewiesen haben. Der Schlüssel zur Lösung desselben liegt in dem Zweck, den Herbart im ersten Abschnitt des 2. Teils seines »Lehrbuchs« verfolgt. Er will dort nur das Darstellen, welches für ein ursprünglich und wesentlich Mannigfaltiges im menschlichen Geiste gehalten wird«.[3]) Daher enthält dieser Abschnitt mit der Überschrift: »Von dem Geistesvermögen als dem anscheinend ursprünglich und wesentlich Mannigfaltigen im menschlichen Gemüt« — nur in groben Zügen das, was damals am meisten Geltung hatte. »Zu feineren Bestimmungen«, sagt Herbart, »ist hier noch nicht der rechte Ort. Denn eben sie sind das Streitige«.[4]) Demnach darf die Erklärung der Leidenschaft im »Lehrbuch« nicht als Herbarts eigene, sondern als die damals herrschende — d. i. die von Kant aufgestellte — angesehen werden. Sind Kants Erklärungen der Leidenschaft auch nicht alle einander gleich, so hat doch in allen die Leidenschaft als charakteristisches Merkmal das der Begierde.[5]) Und dies bringt Herbart in seinem »Lehrbuch« zum Ausdruck.

Die enge Verbindung eines Gefühls, Affekts oder einer Leidenschaft mit dem Begehren verdunkelt das charakteristische Merkmal des Begehrens zuweilen so, dafs das Begehren irrtümlicherweise als eine besondere Modifikation des Gefühls oder Affekts oder der Leidenschaft aufgefafst worden ist und zum Teil noch so aufgefafst wird.

---

[1]) H. VI, S. 104/105. — [2]) H. V, S. 81. — [3]) Ibid. S. 39. — [4]) Ibid. S. 40. — [5]) Kant, ed. Kirchmann, Metaph. d. Sitten, S. 244. Anthropologie, S. 182. Religion innerhalb d. Gr. (ed. Hartenstein), X, S. 31. Kritik d. U. IV, S. 132.

Das Gegenstück des Begehrens ist das Verabscheuen. Herbart sagt darüber folgendes: »Das Verabscheuen ist eigentlich auch ein Begehren; aber nicht ein Begehren, das in irgend einer einzelnen, hervorragenden Vorstellung seinen Sitz hätte, wie die Begierde im gewöhnlichen Sinne. Vielmehr liegt es in dem ganzen Systeme zusammenwirkender Vorstellungen, die sich wider eine einzelne, sie alle drückende Vorstellung in Freiheit zu setzen streben, und die damit aus irgend einem Grunde nicht sogleich zu stande kommen können. Begierde und Abscheu kommen darin überein, dafs in beiden gewisse Vorstellungen gegeneinander drängen. Aber sie unterscheiden sich durch das Objekt, das in ihnen am lebhaftesten vorgestellt wird. In der Begierde ist die Vorstellung des begehrten Gegenstandes zugleich die lebhafteste und die herrschende; im Abscheu ist die einzelne Vorstellung des verabscheuten Gegenstandes klarer als jede einzelne der gegenwirkenden Vorstellungen; aber alle gegenwirkenden zusammengenommen ergeben ein herrschendes Totalgefühl und bilden eine Gesamtkraft, durch deren Thätigkeit die Gemütslage auf ähnliche Art in einen kontinuierlichen Übergang versetzt wird, wie beim Begehren.« [1])

Wie wird nun aus dem Begehren ein Wollen?

Die deutsche Sprache hat zur Bezeichnung der verschiedenen Stufen des Begehrens die Ausdrücke: Wunsch, Verlangen, Wollen. »Wunsch ist wohl der gelindeste Ausdruck« [2]) für das Begehren. »Wenn man aber bedenkt, dafs es auch heftige Wünsche giebt, so sieht man leicht, dafs beim Verlangen und vollends beim Wollen noch etwas anderes als ein höherer Grad, mufs hinzugekommen sein. Was man verlangt, das glaubt man aus irgend einem Grunde erreichen zu können; was man will, dessen Erreichung setzt man bestimmt voraus.« [2]) »Wille ist Begierde mit Voraussetzung der Erlangung des Begehrten.« [3])

Verbindet sich also eine Begierde mit dem Wissen von der Erreichbarkeit des Begehrten, so ist sie zum Willen geworden. Daher läfst sich auch sagen, der Wille habe seinen Sitz »mitten im Wissen«.[4]) Nun erhebt sich aber die Frage: Wodurch entsteht die Verbindung des Begehrens mit dem Wissen?

»Wer da spricht: ich will — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich vollbringend, besitzend, geniefsend. Zeigt ihm, dafs er nicht könne, er will schon nicht mehr,

[1]) H. VI, S. 77. — [2]) Ibid. S. 361. — [3]) H. V, S. 154; VIII, S. 29. 30. — [4]) H. VI, S. 96.

indem er euch versteht. Die Begierde aber wird vielleicht bleiben und mit allem Ungestüm toben oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesen Versuchen liegt wieder ein neues Wollen, nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig — und mit der Hoffnung, man werde vermittelst einer geschickten Kombination derselben seinen Zweck erreichen. — Der Feldherr begehrt, zu siegen; darum will er die Manövres seiner Truppen. Er würde auch diese nicht wollen, wäre ihm nicht die Kraft seines Befehls bekannt. — Aber man wolle einmal so tanzen, wie ein Vestris (italienischer Tänzer, † 1842) kann tanzen wollen! — An Begierde zu diesem Wollen mag es manchem nicht fehlen, und ohne Zweifel begann die Bildung des Meisters von der Begierde, aber auch sein Wollen konnte gewifs dem allmählichen Gelingen um keinen Schritt zuvoreilen, höchstens demselben auf dem Fufse folgen. — — Die **That** also erzeugt den Willen aus der Begierde.«[1])

Wodurch aber verbindet sich die That mit der Begierde?[1])

Diese Frage führt ganz allgemein zu dem Problem über das Kausalverhältnis zwischen äufseren und inneren Ereignissen oder physischen und psychischen Vorgängen oder in Bezug auf den Menschen zwischen Leib und Seele. Das Problem ist gegeben durch die Erfahrung, nach welcher Bewirktes und Wirkendes als heterogen erscheinen. Das Bild auf der Netzhaut ist etwas Extensives, die dadurch bewirkte Gesichtsvorstellung etwas Intensives; das Begehren ist ein physischer Vorgang, die dadurch bewirkte Zusammenziehung oder Ausdehnung der Muskeln ein physikalischer. Die Erklärung des Kausalzusammenhangs beider Vorgänge finden wir nicht in der Erfahrung. Zur Lösung des vorliegenden Problems mufs die Erfahrung überschritten, also die Metaphysik herangezogen werden.

»Jeder Körper ist«, nach Herbarts Metaphysik, »anzusehen als ein Aggregat einfacher Wesen, deren Summe gröfser ist als das Quantum des Aufsereinander in dem davon erfüllten Raume, die aber gleichwohl diesen Raum nicht nach dem fälschlich hierher gezogenen Begriffe des geometrischen Kontinuums, sondern mit einem für jede Art von Körpern besonders bestimmten Grade von gegenseitiger Durchdringung ausfüllen.«[2]) Bei dieser Durchdringung erhält aus den hier nicht zu erörternden metaphysischen Gründen jedes Wesen sich selbst gegen Störungen durch andere Wesen.[3]) Das Zu-

[1]) H. X, S. 127—128; VIII, S. 395—396; XI, S. 468. — [2]) H. VI, S. 391. — [3]) Ibid. IV, S. 130 ff.

sammen mindestens dreier einfacher Wesen führt zu dem Begriff der molecula, der Materie[1]) und zu dem Satz, »dafs sich der äufsere Zustand« der Materie, »die Lage der Elemente, richtet nach dem inneren Zustande oder nach den Selbsterhaltungen jedes Elements gegen die, mit welchen es zusammen ist«,[2]) oder: »dafs kein einziges Teilchen der Materie darf angesehen werden als blofs räumlich bestimmt, sondern dafs in jedem gewisse völlig unräumliche und blofs innere Zustände, nämlich Selbsterhaltungen vorkommen, von welchen selbst die räumliche Konstitution eines Körpers ganz und gar abhängt. Vollends aber diejenigen einfachen Wesen, die zu Bestandteilen eines organischen Körpers dienen, tragen in sich ganze Systeme von Selbsterhaltungen, ähnlich den Systemen der Vorstellungen in einem gebildeten Geiste. Was für Systeme das seien, dies richtet sich nach der Art und dem Grade der Assimilation, die sie in dem organischen Körper, dessen Bestandteile sie ausmachen, schon erlangt haben.«[3])

Hiernach ist der Mensch aufzufassen als eine Verbindung aus Systemen von Selbsterhaltungen einfacher Wesen. »Die Selbsterhaltungen nehmen nichts Fremdartiges in sich auf, sie sind gänzlich bestimmt durch das sich selbst erhaltende Wesen, wenn schon über die Frage, welche unter den unzählig vielen möglichen Selbsterhaltungen jedesmal sich ereignen solle, entschieden wird durch die störenden Wesen.«[4]) Das Wesen im Menschen, welches als Träger aller psychischen Erscheinungen aufgefafst wird, heifst Seele; ihre Selbsterhaltungen sind die Empfindungen und Vorstellungen. »Die Vorstellungen enthalten nichts von aufsen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern unter äufseren Bedingungen erzeugt und ebensowohl von diesen, als von der Natur der Seele selbst ihrer Qualität nach bestimmt.«[5])

Nach diesen metaphysischen Voraussetzungen ist »das wahre Kausalverhältnis zwischen Leib und Seele im geringsten nicht schwieriger als das zwischen irgend welchen anderen Wesen,«[4]) und die Frage, wodurch die That sich mit der Begierde verbinde, oder wie das Begehren im oder am Körper Bewegungen hervorbringe, kann folgendermafsen beantwortet werden: Das Begehren ist ein Zustand der Vorstellungen, und diese sind Selbsterhaltungen der Seele. Ihnen entsprechen Selbsterhaltungen der mit ihr im Zusammen befindlichen anderen Wesen. Die Selbsterhaltungen des einen Wesens brauchen mit denen des anderen keine Ähnlichkeit zu haben; denn die Qua-

[1]) H. IV, S. 212 ff. — [2]) Ibid. S. 217. — [3]) H. VI. S. 391—392. — [4]) Ibid. S. 393; V, S. 289. — [5]) H. V, S. 289.

lität der Wesen mufs nach hier nicht zu erörternden metaphysischen und logischen Gründen verschieden sein. Mit der Seele in einem Zusammen befinden sich die einfachen Wesen der Nerven, mit diesen die einfachen Wesen der Muskeln. Dem Zustande der Seele, hier dem Begehren, dem in fortwährender Veränderung begriffenem Streben einer Vorstellung, entsprechen Zustände in den Nerven und Muskeln. Den Veränderungen in dem Zustande der Vorstellungen müssen Veränderungen in den inneren Zuständen der Nerven und Muskeln entsprechen, und den Veränderungen innerer Zustände entsprechen Veränderungen in den äufseren Zuständen der Materie, d. h. in der Lage ihrer Teile, hier also in der Lage der Muskelelemente, d. i. im vorliegenden Fall Bewegung.

Hieraus folgt ganz allgemein die Möglichkeit der Verbindung physischer Vorgänge mit psychischen oder die Verbinduug seelischer Ereignisse mit Bewegungen des Leibes. Doch diese Möglichkeit erklärt noch nicht das Absichtliche des Handelns. Es bleibt dabei unbestimmt, »was für innere Zustände der Seele diejenigen sein mögen, auf welche der Leib sich bewegt. Sie pafst ebenso gut auf das Entstehen der unwillkürlichen Röte auf den Wangen bei dem Gefühle der Scham, als auf die Beugungen der Finger beim Ergreifen eines äufseren Gegenstandes.« [1])

Wie sich aus den obigen Erörterungen ergiebt, bewirkt die Seele nicht unmittelbar ein äufseres Geschehen. »Denn die Beugungen der Glieder hängen zunächst ab von der Spannung gewisser Muskeln, diese von dem Gebrauch gewisser Nerven; — aber die Seele weifs nichts von Muskeln und von Nerven; sie ist beschäftigt mit dem äufseren Erfolge, den sie beabsichtigt. Umgekehrt vollbringt dagegen die Seele das, was sie nicht kennt, nicht denkt, nicht ahnt; sie setzt den ihr unbekannten Mechanismus richtig in Bewegung; sie fafst ihn an dem Ende an, wo er angefafst sein will, um seine Dienste leisten zu können.« [1]) Warum aber dem psychischen Vorgange »jedesmal ein solcher Nervenzustand entspricht, wie gerade nötig ist, wenn die Glieder des Leibes durch den Mechanismus desselben zu der verlangten Bewegung sollen angetrieben werden,« [2]) dies bedarf noch einer besonderen Erklärung, denn hier fehlt der Zusammenhang, und es ist notwendig, seinetwegen in die Erklärung ein Mittelglied einzuschieben.« [2])

Dieses Mittelglied ist das Gefühl. Jede Bewegung der Gliedmafsen erzeugt Spannungen in den Gelenken, Muskeln und Nerven

[1]) H. VI, S. 398. — [2]) Ibid. S. 399.

und dadurch Empfindungen, Vorstellungen und Spannungsverhältnisse von solchen, also auch Gefühle, und diese Gefühle komplizieren sich mit den Vorstellungen, die in dem Begehren das Aufstrebende, das Thätige, ausmachen. Herbart drückt dies so aus: »Mit denjenigen Gefühlen, die unmittelbar aus den Bewegungen und Beugungen der Hand und ihrer Finger entstehen, komplizieren sich die Vorstellungsreihen, wodurch die Veränderungen der durch jene Bewegungen behandelten Gegenstände aufgefafst werden. Aus den Komplikationen entstehen Reproduktionsgesetze, nach welchen wiederum rückwärts auch die Vorstellungsreihen, durch welche eine ähnliche Veränderung der Gegenstände gedacht oder begehrt wird, die zugehörigen Gefühle hervorrufen. Hieraus erklärt sich das Handeln, wenn wir noch den physiologischen Umstand hinzunehmen, dafs mit dem Wiedererwachen der Gefühle, welche früher durch die Bewegung der Hand hervorgebracht worden, auch ein Anstofs gegeben ist, der nun rückwärts dieselbe Bewegung hervorbringt.« [1])

Hiernach erklärt Herbart das durchs Begehren verursachte Handeln folgendermafsen: »Gleich nach der Geburt eines Menschen oder Tieres entstehen aus blofs organischen Gründen, unabhängig von der Seele, gewisse Bewegungen in den Gelenken, und jede solche Bewegung erregt in der Seele ein bestimmtes Gefühl. Im nämlichen Augenblicke wird durch den äufseren Sinn wahrgenommen, was für eine Veränderung sich zugetragen habe, nämlich jene Bewegung wird teils die Gestaltung des Gliedes, in welchem sie vorging, modifiziert, teils irgendwelche andere Folgen in der Umgebung oder überhaupt in der Sinnessphäre gehabt haben. So z. B. zieht ein kleines Kind anfangs Finger und Arme unwillkürlich zusammen; während es nun vermöge der Nerven des Arms hiervon ein Gefühl erhält, sieht es zugleich die neue Gestalt seines Arms, und wenn die Finger irgend einen Körper hatten umklammern können, so sieht es auch diesen jetzt dem Zuge der Hand nachfolgen, und es findet ihn nahe vor sich in der demnächst wieder geöffneten Hand. —

In einer spätern Zeit erhebt sich ein Begehren nach der beobachteten Veränderung. Damit reproduziert sich das zuvor mit dieser Beobachtung komplizierte Gefühl. Nun ist das letztere eine solche Selbsterhaltung der Seele, welcher in Nerven und Muskeln alle die innern und äufsern Zustände entsprechen, vermittelst deren die beabsichtigte Veränderung in der Sinnessphäre kann hervorgebracht werden. Das Begehrte erfolgt also wirklich, und der Erfolg wird

[1]) H. VI, S. 207—208.

wahrgenommen. Hierdurch verstärkt sich sogleich die Komplexion; die einmal gelungene Handlung erleichtert die nachstehende und so fort.« [1])

Hierzu sind noch folgende Bemerkungen zu machen: 1. Das Gefühl, welches als Mittelglied zwischen dem Begehren und dem Erfolg desselben steht, wird um so stärker, je öfter es durch jene Bewegungen, das Handeln, erneuert wird. Demnach müfste auch die Wirkung des Gefühls, d. h. das Handeln sich steigern. Soll dies nicht geschehen, so mufs das Gefühl gehemmt werden. — Da das Gefühl ein Spannungsverhältnis wenigstens zweier Empfindungen oder Vorstellungen ist, so kann seine Intensität unverändert bleiben, wenn das Intensitätsverhältnis zwischen den beiden Bedingungen des Gefühls unverändert bleibt. Da im vorliegenden Fall die Bewegungsempfindungen an Zahl zunehmen, müfste, damit jenes Verhältnis unverändert bliebe, der Intensitätsgrad der Empfindungen und Vorstellungen abnehmen. Dafs dies geschieht, bestätigt die Erfahrung; je mehr nämlich durch die Wiederholung die Fertigkeit wächst, desto dunkler wird die Vorstellung der Handlung.

2. Wiederholungen einer und derselben Handlung erhöhen nicht nur die Fertigkeit, sondern erweitern auch den Kreis des möglichen Handelns; denn nach mifsglücktem oder unvollkommenem Erfolge werden neue Versuche gemacht; es wird genauer auf die Bewegungsempfindungen aufgemerkt und die Vorstellungen werden zu gröfserer Klarheit gebracht.

3. In den ersten Anfängen des Handelns beruht alles auf Gefühl und Beobachtung. Dies sieht »man deutlich an eigensinnigen Kindern, die durch Schreien ihre Umgebung regieren; ja selbst an Tieren, denen oft auf ihre klagende Stimme gewährt worden ist, was sie begehrten. Bei diesen, wie bei jenen werden unverkennbar die Töne immer gebieterischer, je häufiger sie erfahren haben, dafs sie etwas dadurch ausrichten. Ihre Laute werden für sie ein Organ des Handelns, so unnatürlich dies auch ist. Die Komplexion zwischen dem Schreien und dem beobachteten guten Erfolg wirkt nach dem allgemeinen Gang des psychologischen Mechanismus dahin, dafs, sobald das Beobachtete zum Begehrten wird, sich die Stimme erhebt und zwar nach häufiger Wiederholung endlich mit der Zuversicht des Gelingens, wodurch der Wunsch in den Willen, die Bitte in den Befehl übergeht.« [2]) Und so erzeugt die That wirklich den Willen aus der Begierde; denn durch die gelungene That wird die Begierde mit dem Bewufstsein verbunden, dafs die Erlangung des Begehrten möglich sei, und diese Verbindung ist das charakteristische Merkmal des Wollens.

[1]) H. VI, S. 399—400. — [2]) Ibid. S. 401.

4. Gegen die hier gegebene Erklärung des Kausalzusammenhangs zwischen Wollen und Handeln könnte der Einwand erhoben werden, »dafs die Vorstellung von der Bewegung des Arms oder Beins oft genug ins Bewufstsein trete als etwas blofs Mögliches, was man bewirken würde, wenn man wollte, ohne gleichwohl die wirkliche Bewegung hervorzubringen, wie jene Komplexion es scheine notwendig zu machen. Dies Phänomen ist zwar als Thatsache bekannt und aufser Zweifel; aber es ist verwickelter als jenes. Die Erfahrung zeigt uns dasselbe immer häufiger bei fortschreitender Ausbildung; da lernt der Mensch schweigen; er lernt seine Kräfte schonen; er lernt mit einem Wort sich zurückhalten. Dies ist eine Wirkung der höheren, apperzipierenden Vorstellungsmassen. Hingegen das Kind realisiert in jedem Augenblick unmittelbar, was ihm einfällt; sein Phantasieren ist ursprünglich Handeln, gemäfs dem Gesetze jener Komplexionen, sobald ihre Wirksamkeit nicht durch eine höhere Thätigkeit gehindert oder gelenkt wird.« [1])

Das hier erwähnte Phänomen, nach welchem ein begehrtes Handeln wegen der Wirkung apperzipierender Vorstellungsmassen äufserlich nicht stattfindet, kann als ein inneres Handeln bezeichnet werden. Jene Wirkung ist bekannt unter den Ausdrücken erwägen, überlegen. »Das Erwägen ist eine absichtliche Hingebung an verschiedene Begehrungen und Maximen, um sie in ihrer ganzen Stärke zum Bewufstsein kommen zu lassen. Wer erwägt hier? Die apperzipierenden Vorstellungsmassen und zwar nach dem zusammengesetzten Verhältnisse ihrer zuvor gewonnenen Ausbildung und des Einflusses, den ihnen die anderen gleichsam gewogenen oder erwogenen Vorstellungsmassen gestatten.« [2]) Ähnlich äufsert sich Herbart in Bezug auf das Überlegen. [3]) Die Erwägung oder Überlegung endet in der Regel mit dem Wählen. »Das Wählen geschieht, indem vernommen wird, welches der Gleichgewichtspunkt sei, zu welchem die sämtlichen erwogenen Vorstellungsmassen sich hinneigen. Wer vernimmt hier? Wiederum die apperzipierenden Vorstellungsmassen, indem sie verschmelzen mit den übrigen schon zum Gleichgewicht kommenden Vorstellungen und zwar so verschmelzen, wie die letzteren es möglich und nötig machen.« [2])

Auf das Wählen folgt das Beschliefsen. Dieses geschieht, »indem die sämtlichen Vorstellungsmassen, so wie sie verschmolzen, unverzüglich anfangen eine Totalkraft des Strebens zu bilden und als solche wirken. Wer beschliefst hier? Das Ganze des gleichzeitigen

[1]) H. VI, S. 401. — [2]) Ibid. S. 360. — [3]) H. V, S. 82. 155.

Bewufstseins. Der Beschlufs würde nicht feststehen, wenn nicht die durchgängige Verschmelzung so zustande käme, wie sie aus den sämtlichen Vorstellungsmassen sich ergeben mufs.«[1] Durch alle diese inneren Thätigkeiten wird stets wenigstens ein begehrtes Handeln gehemmt werden.

Jetzt gehen wir zurück auf Wundts Darstellung.

Den Unterschied zwischen dem Begehren und Wollen macht Wundt im »Grundrifs« nicht. In dem ganzen Abschnitt über die »Willensvorgänge« kommt der Ausdruck begehren nicht vor, ja er fehlt im »Grundrifs« gänzlich. Gleichwohl spricht Wundt darin von einem Streben der Vorstellungen und Gefühle.[2] Darnach hätte er auch die Stufen jenes Strebens näher bezeichnen sollen und sich dazu des in der deutschen Sprache allgemein gebräuchlichen Wortes begehren wohl bedienen können. In den »Grundzügen der physiologischen Psychologie« von 1893 thut er es. Dort bringt er das Begehren in Verbindung mit dem Triebe. Der Trieb ist ihm »eine Gemütsbewegung, die sich in äufsere Körperbewegungen von solcher Beschaffenheit umzusetzen strebt, dafs durch den Erfolg der Bewegung entweder ein vorhandenes Lustgefühl vergröfsert oder ein vorhandenes Unlustgefühl beseitigt wird.«[3] Der Trieb »spaltet sich« »in die Richtungen des Strebens und Widerstrebens«.[4] »Streben und Widerstreben bilden die Grundlagen aller Willenshandlungen.«[4] »Wird ein Streben durch entgegengesetzte Triebe oder durch äufsere Hindernisse derart gehemmt, dafs während einer längeren Zeit ein oscillierender Gemütszustand entsteht, in welchem aber jenes Streben das vorhandene Totalgefühl bestimmt, so bezeichnen wir einen solchen Zustand als Begehren.«[4] Da nach Wundt unter Voraussetzung der jedesmaligen spezifischen Differenzen das Begehren gleich einem Triebe, dieser gleich einem Affekt, dieser gleich einem Gefühl ist, so ist das Begehren das Streben eines Gefühls. Nach Herbart ist, wo oben gezeigt worden, das Begehren das Streben einer Vorstellung, das Gefühl nur eine Begleiterscheinung dieses Strebens. Wundt macht die Begleiterscheinung des Begehrens zur Hauptsache desselben. Angenommen, Wundt hätte damit das Richtige getroffen, so fehlte bei ihm doch der Nachweis, wie Gefühle zu Kräften werden, oder dafs sie ursprünglich solche seien. Ohne diesen Nachweis bleibt Wundts Ansicht über das Begehren eine unbegründete Annahme. Herbart hat seine Theorie wohl begründet und als durch die Erfahrung bestätigt nachgewiesen.

[1]) H. VI, S. 360/361. — [2]) WG., S. 220. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 507. — [4]) Ibid. S. 508.

In den »Grundzügen der physiologischen Psychologie« von 1893 nennt Wundt als die »wesentlichen Kriterien der Willensthätigkeit« 1. »eine vorausgehende, gefühlsstarke Vorstellung« — 2. »irgend welche Veränderungen im Bewufstseinsinhalt«.[1]) — Darnach scheint es, als ob er das Streben der Vorstellung als Grundlage der Willensthätigkeit angesehen wissen wolle. Doch die oben erwähnte Ansicht ist die später geäufserte, darum mufs als Wundts Meinung die angesehen werden, nach welcher das Streben eines Gefühls in einem Affekt die erste Bedingung des Willensvorganges sei. Da Wundt den Affekt als eine »zeitliche Folge von Gefühlen«[2]) auffafst, mufste er sich darüber äufsern, ob das Streben aller oder nur einiger oder nur eines einzigen Gefühles im Affekt dem Willensvorgange zu Grunde liege. Das thut er in folgenden Worten: »In dem Affekt, der mit einer Willenshandlung abschliefst, pflegen die einzelnen Gefühle keineswegs eine übereinstimmende und gleichwertige Bedeutung zu haben, sondern einzelne von ihnen heben sich samt den an sie gebundenen Vorstellungen als die vorzugsweise den Willensakt vorbereitenden hervor.«[3]) Was Wundt sich dabei denkt, wenn er sagt, einzelne Gefühle bereiten den Willensvorgang vor, hat er nicht klar und deutlich ausgedrückt. Es könnte heifsen: nur einzelne Gefühle gelangen zu einem Streben, oder: nur einzelne Gefühle unterstützen das Streben, oder: nur einzelne Gefühle veranlassen das Streben. Das den Willensakt Vorbereitende nennt Wundt das »Motiv des Willens«,[4]) also das Bewegende. Hieraus folgt, dafs von den drei genannten Möglichkeiten der Bedeutung des Wundtschen Satzes die erste ausgeschlossen ist und nur die zweite oder dritte oder beide zugleich gelten sollen. Gilt die zweite, so ist der Vorgang folgender: ein oder einzelne Gefühle unterstützen das Streben eines anderen Gefühls. Die Unterstützung setzt hier ein Hindernis voraus,[5]) das von dem strebenden Gefühl allein nicht beseitigt werden kann. Im »Grundrifs« fehlt solche Voraussetzung, in den »Grundzügen« ist sie, wie oben gezeigt worden, gemacht.

Somit sehen wir bei Wundts Theorie wie bei Herbart, drei Kräfte, nämlich die gehinderte, die hindernde, und die helfende. Nach Herbart können die beiden letzteren alle möglichen psychischen und physiologischen Ereignisse und Zustände sein, ebenso nach Wundt.[5]) Ein Widerspruch besteht hier nur in Bezug auf die Art der Kraft, deren Streben gehindert und unterstützt wird. Nach Wundt ist sie

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 277. — [2]) WG., S. 199. — [3]) Ibid. S. 217/218. — [4]) s. oben S. 99. — [5]) WG., S. 218 u. Ph. Ps. II, S. 508.

ein Gefühl, nach Herbart eine Vorstellung. Dieser Widerspruch ist ein fundamentaler.

Gilt die dritte der oben erwähnten Möglichkeiten, so fällt die Voraussetzung eines Hindernisses weg. In diesem Fall würde es sich nur um zwei Kräfte handeln. Aber dabei fehlte die Bedingung des Bewufstwerdens des Strebens,[1]) und so würde das Wollen in das Gebiet des Unbewufsten fallen. Dies wäre mit Wundts Auffassung des Bewufstseins[2]) zwar nicht unvereinbar; aber da er in den »Grundzügen«[3]) ausdrücklich ein Hindernis voraussetzt und diese Voraussetzung in dem »Grundrifs« nur wegläfst, jedoch nicht ausdrücklich aufhebt, nehme ich zu gunsten der Wundtschen Theorie an, dafs sie bestehen bleiben solle, also drei Kräfte als Grundlage des Willensvorganges anzunehmen seien.

Das oben dargestellte Verhältnis dieser drei Kräfte unter der Voraussetzung des Bewufstwerdens des Strebens als eines solchen heifst bei Herbart das Begehren, bei Wundt ein Willensvorgang oder eigentlich ein Wollen. Der nicht philosophisch gebildete Mensch nennt allerdings ganz allgemein alle Stufen jenes Strebens ein Wollen, und dagegen will ich nichts einwenden. Aber von dem Philosophen darf verlangt werden, dafs er die spezifischen Unterschiede beachte und auch sprachlich unterscheide. Herbart hat dies gethan; Wundt hat es unterlassen.

Als einfachen Fall eines Willensvorgangs bezeichnet Wundt dies, wenn innerhalb eines Affektes von geeigneter Beschaffenheit ein einziges Gefühl mit begleitender Vorstellung zum Motiv wird und mit einer ihm entsprechenden äufseren Bewegung den Vorgang zum Abschlufs bringt.«[4]) Nach dieser Erklärung mufs das bewegende Gefühl, das Motiv, von einer Vorstellung begleitet sein. Es scheint demnach, als ob Wundt dem Gefühl allein nicht die Kraft zutraute, mit Erfolg zu wirken, d. h. hier das Streben eines anderen Gefühls zu verursachen. Das Gefühl als bewegende Kraft, als Motiv, nennt Wundt Triebfeder, die Vorstellung als bewegende Kraft aber Beweggrund.[5])

Wundt scheint sowohl die Triebfeder als auch den Beweggrund zur Voraussetzung des Willensvorganges zu machen. Eine Bestätigung dieser Auffassung scheint folgendes Beispiel zu enthalten. Wundt

---

[1]) S. oben S. 209. — [2]) WG, S. 238. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 508. — [4]) WG., S. 219. — [5]) WG., S. 218. »Triebfeder« als Wort für rein mechanisch wirkendes Instrument bezeichnet bei Kant — s. Grdl. z. Metaph. d. Sitten, ed. v. K., S. 51, Kr. d. pr. V., S. 86 — und Herbart — s. VIII, § 128 — die unbewufst, Beweggrund die bewufst wirkende Kraft. W. weicht ohne hinreichenden Grund hiervon ab; denn das Gefühl ist ein bewufster Zustand.

sagt: »Wenn ein Raubtier seine Beute angreift, so ist der Beweggrund der Anblick derselben, die Triebfeder kann in dem Unlustgefühl des Hungers oder des durch den Anblick erregten Gattungshasses bestehen.«[1]) Hierauf läſst sich entgegnen, daſs das Streben des Raubtieres auf Angriff der Beute auch denkbar sei, ohne daſs jenes das Gefühl des Hungers oder irgend ein anderes Gefühl in sich verspüre, daſs also eine bewegende Kraft genüge. Und diese Ansicht findet ihre Stütze in dem Wundtschen Satz: Solche, von einem Motiv bestimmte Willensvorgänge können wir einfache Willensvorgänge nennen. Die Bewegungen, in denen sie endigen, werden häufig auch als Triebhandlungen bezeichnet.«[2]) Nach diesem Satz genügt ein Gefühl als Motiv, also nur die Triebfeder, nach dem Beispiel vom Raubtier sind Gefühl und Vorstellung, also Triebfeder und Beweggrund, nötig. Wir sehen hier wieder die wiederholt auftretende Mehrdeutigkeit der Wundtschen Erklärungen und Erörterungen.

Das Beispiel vom Raubtier zeigt, daſs das Streben nach dem Angriff auf die Beute wohl denkbar sei ohne das Bewuſstsein irgend eines Gefühls, daſs aber jenes Streben nicht denkbar ist ohne die Vorstellung der Beute. Hieraus folgt: nicht das Gefühl, sondern die Vorstellung ist die Grundlage des Wollens. Damit aber das Raubtier das Wollen mit den dem gewollten Zweck entsprechenden Bewegungen verbinde, muſs das mit der Vorstellung einerseits und den Bewegungen andererseits komplizierte Gefühl hinzutreten, wie oben[3]) gezeigt worden.

Der verhängnisvolle Grundirrtum in der Wundtschen Willenstheorie ist der, daſs Wundt das Wollen nie für sich allein, sondern stets in Verbindung mit dem Handeln auffaſst und darnach das Gefühl, welches für die Zweckmäſsigkeit der zum Handeln erforderlichen Bewegungen des Leibes oder seiner Glieder unentbehrlich ist, oder das Gefühl, welches sich der strebenden Vorstellung als Hilfe erweist, zur Grundlage des Wollens überhaupt macht. Aus diesem Grundirrtum entspricht folgende Wundtsche Behauptung: »In jenen Verbindungen von Vorstellungen und Gefühlen, die wir Motive nennen, kommt übrigens nicht den ersteren, sondern den letzteren, also den Triebfedern, die entscheidende Bedeutung in der Vorbereitung der Willenshandlung zu. Dies geht daraus hervor, daſs die Gefühle integrierende Bestandteile der Willensvorgänge selbst sind, während die Vorstellungen nur indirekt, nämlich durch ihre

[1]) WG., S. 218. — [2]) Ibid. S. 219. — [3]) oben S. 117 ff.

Verbindungen mit den Gefühlen, dieselben beeinflussen können. Die Annahme eines aus rein intellektuellen Erwägungen entspringenden Wollens, einer Willensentscheidung im Widerspruch mit den in den Gefühlen zum Ausdruck kommenden Neigungen u. s. w. schliefst daher einen psychologischen Widerspruch in sich.«[1])

Neben dem Grundirrtum, aus welchem diese irrige Behauptung entspringt, erscheint der Umstand, dafs Wundt jede Stufe des oben charakterisierten Strebens schon ein Wollen, Herbart dagegen erst die Verbindung des Strebens mit dem Wissen von der Erreichbarkeit des Erstrebten ein Wollen nennt, von geringer Bedeutung für die Willenstheorie. Dieser Umstand ist eigentlich nur eine Verschiedenheit in Bezug auf die sprachliche Bezeichnung der psychologischen Prozesse, die auf nicht hinreichend scharfer Unterscheidung derselben beruht. Freilich fliefsen aus dieser Genauigkeit sehr unheilvolle Konsequenzen, sobald es sich um die Anwendung der Willenstheorie handelt, wie z. B. in der Erziehung und Beurteilung der Zurechnung. Wer das Gefühl zur Grundlage des Wollens macht, darf sich nicht wundern, wenn die darauf gegründete Pädagogik zur Gefühlspädagogik, zur Schwärmerei ausartet. Wer aus dem Begriff des Wollens das Wissen ausschaltet und unbewufste psychische Vorgänge als Wollen bezeichnet, der hat keinen hinreichenden Grund, von einer Verantwortlichkeit des Menschen für sein Wollen zu sprechen.

Aufser den einfachen Willensvorgängen giebt es nach Wundt auch zusammengesetzte.[2]) Er sagt darüber folgendes: »Sobald nun in einem Affekt eine Mehrheit von Gefühlen und Vorstellungen in äufsere Handlungen überzugehen strebt, und sobald diese zu Motiven gewordenen Bestandteile des Affektverlaufs zugleich auf verschiedene, sei es unter einander verwandte, sei es entgegengesetzte äufsere Endwirkungen abzielen, so entsteht aus der einfachen eine zusammengesetzte Willenshandlung.«[2]) Letztere unterscheidet sich von der einfachen also zunächst durch die Mehrheit der Motive. Da das Motiv die bewegende Kraft ist, müfste der Vorgang ähnlich dem gedacht werden, welchen Herbart oben[3]) darstellt, wobei das Streben einer Vorstellung durch mehrere unterstützt wird, nur dafs bei Wundt an die Stelle des Strebens der Vorstellung das des Gefühls tritt. Doch Wundt ändert hier den Begriff Motiv. Die in obigem Satz als Motiv gedachte Mehrheit von Gefühlen und Vorstellungen bezeichnet nicht die bewegenden, helfenden Kräfte, sondern die bewegten, die strebenden, welche »auf verschiedene — äufsere Endwirkungen abzielen«.[2]) Demnach wäre eine zusammen-

[1]) WG., S. 218—219. — [2]) Ibid. S. 220. — [3]) S. 211—219.

gesetzte Willenshandlung eine solche, in welcher das Streben mehrerer Kräfte gleichzeitig zum Bewufstsein kommt, nach Herbart also das Streben mehrerer Vorstellungen, nach Wundt das Streben mehrerer Gefühle. Auf die Zahl der bewegenden, helfenden Kräfte, also der Motive im eigentlichen Sinne des Wortes, käme es dann gar nicht an. Hiernach müfste auch die Erklärung des einfachen Willensvorganges dahin berichtigt werden, dafs es sich bei ihm nicht darum handelt, ob nur ein Motiv darin vorkommt, sondern darum, dafs nur eine Kraft, nach Herbart eine Vorstellung, nach Wundt ein Gefühl, als strebend bewufst wird.

Wundt nennt die zusammengesetzte Willenshandlung auch »Willkürhandlung«[1]) im Gegensatz zur Triebhandlung. Da die strebenden Kräfte oder, wie Wundt hier sagt, die Motive, in der Willkürhandlung verschiedenartig sind, geraten sie in einen Widerstreit mit einander oder in einen Kampf. »Sobald ein Kampf solcher einander widerstreitender Motive,« sagt Wundt, »deutlich wahrnehmbar der Handlung vorausgeht, nennen wir die Willkürhandlung auch speziell eine Wahlhandlung und den ihr vorangehenden Prozefs einen Wahlvorgang.«[2]) Was Wundt weiter über diesen Prozefs sagt, unterscheidet sich nicht wesentlich von dem, was wir von Herbart oben[3]) über das Erwägen, Wählen und Beschliefsen gehört haben, nur klarer, deutlicher und bestimmter als die Wundtschen Erörterungen sind die bei Herbart. Die Wirkung dieser Thätigkeiten besteht darin, dafs von mehreren strebenden Kräften nur eine oder keine in äufsere Handlung übergeht, sondern ein Teil des Prozesses oder der ganze im Innern zum Abschlufs gelangt. »Solche, für die äufsere Beobachtung nicht wahnehmbare Wirkungen«[4]) nennt Wundt in Übereinstimmung mit Herbart »innere Willenshandlung.«[4])

Das, was Wundt über »Mechanisierung«[5]) der Willenshandlungen sagt, unterscheidet sich nicht wesentlich von Herbarts Auffassung[6]) dieser Erscheinung.

Soviel über die Willenstheorie bei Wundt und Herbart!

Wundt fügt an seine Erörterungen über die Willensvorgänge noch einige Abschnitte über »experimentelle Beobachtung« der hierbei in Betracht kommenden Vorgänge. Dadurch wird die Meinung hervorgerufen, Wundts Willenstheorie sei durch das Experiment als richtig bestätigt. Um solche Meinung auf ihre Richtigkeit zu prüfen, mufs ich noch etwas über die von Wundt herbeigezogene experimentelle Beobachtung sagen.

[1]) WG., S. 221. — [2]) Ibid. S. 221. — [3]) S. 220. — [4]) WG., S. 224/225. — [5]) Ibid. S. 226/227. — [6]) S. 219.

Die hier in Betracht kommenden experimentellen Beobachtungen sind die sogenannten Reaktionsversuche. »Sie bestehen«, sagt Wundt, »im wesentlichen darin, dafs ein einfacher oder zusammengesetzter Willensvorgang durch einen äufseren Sinnesreiz angeregt und nach Verlauf bestimmter, zum Teil als Motive benützter psychischer Vorgänge durch eine Bewegungsreaktion beendet wird.«[1]) Bei einem derartigen Versuch könne man, meint Wundt, »genau die Succession der psychischen Psozesse« »verfolgen«.[2])

Den einfachen Reaktionsversuch beschreibt Wundt so: »Man läfst, nachdem man in angemessener Zeit (2—3 Sek.) ein die vorbereitete Spannung der Aufmerksamkeit bewirkendes Signal vorausgehen liefs, einen äufseren Reiz auf irgend ein Sinnesorgan einwirken und im Moment der Auffassung des Reizes eine vorher genau bestimmte und vorbereitete Bewegung, z. B. eine Bewegung der Hand ausführen.«[2]) Hiernach wird der Versuchsperson zuerst eine genau bestimmte Bewegung der Hand vorgeschrieben und, wenn nötig, noch besonders vorbereitet durch Vor- und Nachmachen, d. h. die Versuchsperson wird veranlafst, sich eine genaue Vorstellung der Handbewegung zu machen und die Bewegung auf einen bestimmten Sinnesreiz auszuführen. Dann wird durch ein Signal die Aufmerksamkeit sowohl auf die Vorstellung der Bewegung und ihre Ausführung, als auch auf den Sinnesreiz, d. h. hier auf den Zeitpunkt der Ausführung gespannt. Durch die Aufmerksamkeit wird die Vorstellung im Streben erhalten, durch den Befehl, die Vorstellung in Handlung umzusetzen, das Streben der Vorstellung unterstützt, durch den Befehl, die Bewegung erst bei einem zukünftigen Ereignis, bei der Empfindung des Sinnesreizes, auszuführen, gehemmt. Demnach haben wir die Vorstellung der Handbewegung als strebende, den einen Befehl als helfende, den andern als hemmende Kraft. Dieses Experiment zeigt also klar und deutlich, dafs die Grundlage einer Willenshandllung die Vorstellung, aber nicht das Gefühl oder gar ein Affekt ist, bestätigt demnach die Herbartsche Willenstheorie, nicht aber die Wundtsche. Ein Gefühl kommt bei dem genannten Experiment zunächst gar nicht in Frage. Durch die Vorstellung der Handbewegung wird zwar das damit komplizierte Gefühl reproduziert, doch dies ist nur Mittelglied zwischen dem Streben der Vorstellung und der Handbewegung und als solches die Ursache, dafs die Handbewegung dem gewollten Zwecke entspreche, dafs also z. B. nicht eine Bewegung nach oben gemacht werde, während sie nach unten

[1]) WG., S. 231. — [2]) Ibid. S. 232.

gemacht werden soll. Der Sinnesreiz und das damit verbundene Gefühl hat für das Wollen an sich auch keine Bedeutung, sondern giebt nur den Zeitpunkt des Beginns der Handbewegung an.

Der oben beschriebene Reaktionsversuch kann in verschiedener Weise abgeändert werden. Aber in keinem Fall wird durch die von Wundt und anderen[1]) angestellten Reaktionsversuche bestätigt, dafs die Grundlage des Wollens ein Gefühl sei; vielmehr ist aus jedem dieser Versuche ersichtlich, dafs einem Wollen stets das Streben einer Vorstellung zu Grunde liegt.

Die Reaktionsversuche haben überhaupt mehr Wert für die Messung der Geschwindigkeit psycho-physischer Vorgänge als für die Willenstheorie.

Aus vorstehenden Erörterungen ergiebt sich, dafs die Wundtsche Willenstheorie in ihrem Fundament unrichtig ist und in diesem Punkte weder durch die allgemeine Erfahrung, noch durch die experimentelle Beobachtung als richtig bestätigt wird, dafs dagegen die Herbartsche Willenstheorie noch heute nicht allein als die durch Spekulation richtig begründete, sondern auch als durch allgemeine Erfahrung und experimentelle Beobachtung bestätigte und als die für den praktischen Gebrauch fruchtbarste angesehen werden mufs.

Nachtrag zu Abschnitt 12

Ziehen sagt: »Zunächst übersieht Herbart ein wesentliches Merkmal des Begehrens, nämlich den begleitenden positiven Gefühlston des begehrten Objekts, bei Herbart ist er höchstens eine koordinierte Erscheinung, kein wesentliches Merkmal. Bezüglich des empirischen Nachweises, dafs wirklich bei jedem Begehren dieser positive Gefühlston wesentlich ist, bitte ich z. B. meinen »Leitfaden der physiologischen Psychologie (4. Aufl. S. 245) zu vergleichen.« S. 67. An dieser Stelle zeigt Ziehen an zwei Beispielen (Winkelried und Kodros), dafs, wie etwas gewollt wird, welches unmittelbar mit Unlustgefühlen verknüpft ist, mit letzteren in der Regel auch Lustgefühle »associativ« verbunden sind. Durch diese Beispiele wird nicht bewiesen, was Ziehen beweisen will. Sie zeigen nur, dafs die die aufstrebende Vorstellung fördernden Kräfte Lustgefühle sein können. Um aber dem Vorwurf unrichtiger Interpretation der Beispiele zu entgehen, betrachten wir die Erörterungen, welche Ziehen auf der vorhergehenden Seite über das Begehren und Wollen anstellt. Dort heifst es: »Was bedeutet es, wenn ich sage: ich »will« gehen? Oder richtiger gefragt: welchen

[1]) W. Ph. Ps II, S. 305 ff.

psychischen Inhalt drückt die Sprechbewegung »ich will gehen« aus? Offenbar nur folgendes: die Bewegungsvorstellung meines Gehens schwebt mir in grofser Intensität vor und ist von einem ausgeprägten positiven Gefühlston begleitet, zugleich ist die Vorstellungskonstallation eine derartige, dafs die Vorstellungen, welche das Auftreten der Bewegungsvorstellung des Gehens fördern oder heben, gegenüber den hemmenden überwiegen. Wenn ich mir vorstelle: wie schön wäre es, wenn ich dort auf jenen Berg stiege, so kann diese Vorstellung sehr lebhaft sein, ohne dafs ich dort umhergehen will. In diesem Fall liegt fast ausschliefslich eine von positiven Gefühlen begleitete Gesichtsvorstellung und nur eine sehr schwache Bewegungsvorstellung meiner Glieder vor. Zahlreiche hemmende Vorstellungen, z. B. diejenige der grofsen Entfernung des Berges etc., lassen die Bewegungsvorstellung nicht anwachsen.« (S. 243—244.) Nun, was folgt hieraus? Zuerst mufs eine Vorstellung, hier die Bewegungsvorstellung des Gehens, in grofser Intensität da sein, somit ist die Vorstellung das Erste. Ferner: Die »Vorstellungskonstallation« ist eine solche, dafs die jene Vorstellung fördernden Vorstellungen die sie hemmenden überwiegen. Also sind aufser der aufstrebenden Vorstellung, nämlich der Bewegungsvorstellung, noch hemmende und fördernde Kräfte, also im ganzen drei Kräfte vorhanden, demnach genau wie bei Herbart.[1]) Es fehlt nur noch das Wissen von der Ausführbarkeit der Bewegung.

Die Bewegungsvorstellung »ist von einem ausgeprägten positiven Gefühlston begleitet«, sagt Ziehen. Demnach scheint es, als ob der Gefühlston jenes Wissen ersetzen und so das Entscheidende im Wollen sein sollte. Das ist aber nicht der Fall; der Gefühlston gehört nur zu den das Aufstreben der Bewegungsvorstellung fördernden Kräften. Wäre er das wesentliche Merkmal des Wollens, so müfste bei dem Vorhandensein jener drei Kräfte und dieses Gefühlstones stets ein: ich will gehen — erfolgen. Das erfolgt aber nicht immer. Ein Gelähmter kann die intensivste Bewegungsvorstellung des Gehens haben, die dieselbe fördernde Kraft kann gröfser sein als die hemmende; es kann die Bewegungsvorstellung auch von einem positiven Gefühlston begleitet sein, ja es mufs sogar so sein, da nach Ziehen das Gefühl eine Eigenschaft der Vorstellung ist — dennoch wird der Gelähmte nicht sagen: ich will gehen —, wenn er nicht weifs, dafs er gehen kann. Der Gefühlston ist also nicht das Charakteristische des Wollens.

Was Ziehen an das Beispiel vom Wollen unmittelbar anschliefst, zeigt nur, dafs das Wollen auch dann nicht zustande kommt, wenn

[1]) S. oben S. 210.

die aufstrebende Vorstellung zu schwach ist. ZIEHEN fährt dann fort: »Wir gehen einen Schritt weiter und sagen: ich möchte auf jenen Berg steigen. Was bedeutet dieses »möchte«, dies »Begehren«? Der Vorstellungsinhalt ist hier noch der gleiche geblieben, die Bewegungsvorstellung ist noch immer gehemmt trotz ihres stark gewachsenen positiven Gefühlstones.« S. 244. Was ergiebt sich hieraus? Es sind vorhanden eine aufstrebende, eine hemmende, eine oder mehrere fördernde Kräfte, zu diesen gehört auch der Gefühlston. Wir haben ein Begehren genau nach der Herbartschen Theorie. Der positive Gefühlston ist nur der Begleiter der aufstrebenden Vorstellung, also kein wesentliches Merkmal des Begehrens.

»Die letzte Stufe«, sagt ZIEHEN, »endlich ist das: »ich will auf jenen Berg steigen«. Die Bewegungsvorstellung ist aufserordentlich intensiv geworden, der positive Gefühlston hat seine volle Höhe erreicht, und vor allem überwiegen die fördernden Vorstellungen die hemmenden«. (S. 244.) Wodurch unterscheidet sich dieser Prozefs von dem vorigen? Durch nichts anderes als durch eine erhöhte Intensität der einzelnen Faktoren, folglich mufs auch das Resultat, also das Begehren, eine gröfsere Intensität erhalten haben. Da zu den Faktoren des vorher charakterisierten Begehrens nichts Neues hinzugekommen ist, kann auch aus dem vorigen Resultat, dem Begehren, nichts Neues, also kein Wollen, geworden sein. Wenn ZIEHEN den jetzigen Prozefs ein Wollen nennt, so ist dies nichts anderes, als ein verstärktes Begehren, in welchem das Gefühl auch nur als Hilfe für die aufstrebende Vorstellung, aber nicht als wesentliches Merkmal erscheint. Was Ziehen beweisen wollte, hat er nicht bewiesen, vielmehr die Herbartsche Theorie bestätigt.

Für den Gefühlston, der nach ZIEHEN das wesentliche Merkmal des Begehrens und Wollens sein soll, sagt ZIEHEN weiter, »schiebt Herbart ein unwesentliches, nicht konstantes Merkmal, das »Sich-aufarbeiten« gegen Hindernisse ein.« S. 67. Herbart schiebt nichts ein, sondern nach ihm ist, wie oben[1]) dargethan, das Aufstreben einer Vorstellung gegen ihre Hemmung das wesentliche, also auch konstante Merkmal des Begehrens, nach ZIEHEN aber das Gefühl, und damit irrt ZIEHEN. Das Aufstreben einer Vorstellung, ihre Hemmung und ihre Hilfe, diese drei Momente dürfen im Begriff des Begehrens, wie die Erfahrung lehrt, nicht fehlen. ZIEHEN hält diese drei konstituierenden Merkmale des Begehrens nicht scharf genug auseinander. Daher kann er sich auch nicht erklären, dafs Herbart bei der Entwicklung des Begriffs aufser der aufstrebenden Kraft und dem Hindernis derselben noch eine andere Kraft verlangt. S. 68. ZIEHEN

[1]) S. 209.

sagt, Herbart thue dies »bei Gelegenheit einer späteren Betrachtung«. Nein, Herbart thut dies an derjenigen Stelle, wo er den Begriff des Begehrens überhaupt vollständig entwickelt und zwar gleich zu Anfang der Entwicklung. Dort sagt er: »Die einfache Begierde ist nichts anderes als eine Vorstellung, die wider eine Hemmung aufstrebt. Hierbei wird aber vorausgesetzt, dafs noch irgend eine andere Kraft im Spiele sei, weil sonst auf die Hemmung ein Sinken erfolgen müfste.«[1]) Was Herbart früher über[2]) das Begehren gesagt hat, soll keine vollständige Entwicklung seines Begriffs sein, sondern nur eine Darstellung desjenigen Merkmals, wodurch es sich von dem Gefühl unterscheidet, worüber er auf der Seite vorher[3]) gesprochen hatte. An diesen Stellen handelt es sich also nicht um eine vollständige Erörterung aller konstituierenden Merkmale des Begehrens und Gefühls, sondern nur um die Darlegung der charakteristischen Unterscheidungsmerkmale zwischen Gefühl und Begehren. Es ist nicht zulässig, die Haupterörterung eine »Gelegenheit späterer Betrachtung« zu nennen.

Welche Bedeutung das mit den Bewegungsvorstellungen komplizierte Gefühl bei Herbart für das Handeln hat, ist oben[4]) dargelegt worden. Ziehen erkennt Herbarts Deduktion als richtig an und findet sie durch die Physiologie bestätigt, »nur mufs bestritten werden«, sagt er, »dafs etwa, wie Herbart auf Grund seiner metaphysischen Voraussetzungen meint, mit der Bewegungsempfindung etwa direkt auch die genau entsprechende Bewegung gegeben sei. Sie lehrt vielmehr auf Grund ihrer empirischen Beobachtungen, dafs erst durch eine individuelle Auslese diese Übereinstimmung allmählich hergestellt wird.« S. 69.

Was Ziehen bestreitet, hat Herbart gar nicht gelehrt, sondern nur, dafs den Veränderungen innerer Zustände der einfachen Wesen der Materie auch Veränderungen in den äufseren Zuständen der Materie, also Verschiebungen in der Lage ihrer Elemente, entsprechen müssen, dafs die Veränderungen der äufseren Zustände des menschlichen oder tierischen Organismus in Bezug auf ihre Zweckmäfsigkeit von den mit der Vorstellung der Veränderung komplizierten Gefühlen bedingt sind, dafs aber diese Komplikationen Produkte aus empirischen Versuchen und Beobachtungen sind.[5]) Und die in den beiden letzten Sätzen ausgesprochene Ansicht Herbarts wird von Ziehen bestätigt. S. 69. Um den ersten Satz handelt es sich hier nicht.

(Fortsetzung folgt)

[1]) H. VI, S. 347. — [2]) Ibid. S. 76. — [3]) Ibid. S. 75. — [4]) S. 217 ff. — [5]) s. oben S. 216. 218.

Houston Stewart Chamberlain: Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts

Von Geh. Rat Dr. O. Heine in Weimar

Die Besprechung des Buches folgt spät, nachdem die Wogen des Mifsfallens der einen und der begeisterten Zustimmung der anderen sich schon mehr geglättet haben. Die Vorzüge des Buches, die Anregung, die es bietet, die Fülle eigentümlicher Gedanken, die ungemeine Belesenheit des Verfassers, die stilistische Meisterschaft sind ja auch von denen anerkannt, die sich mit den Prinzipien, auf den seine Weltanschauung beruht, nicht befreunden können. Der Verfasser nennt sich selbst einen Dilettanten, einen ungelehrten Mann, der auf keinem Felde Fachgelehrter ist. Nun einen Dilettanten, der ein so gründliches, umfangreiches Wissen, so scharfes Urteil, so viel Geist und ideale Lebensanschauung beweist, kann man sich wohl gefallen lassen, wenn man auch mit vielen, sehr vielen seiner Urteile nicht übereinstimmt. Auch darin wird man ihm recht geben, dafs seine umfassende Ungelehrtheit — wie er sich ausdrückt — bei der künstlerischen Gestaltung sich freier bewegen wird, als eine Gelehrsamkeit, welche durch intensiv und lebenslänglich betriebenes Fachstudium dem Denken bestimmte Furchen eingegraben hat. Darin liegt gerade der Reiz des Buches, dafs der Verfasser, ohne sich an irgend eine Schule zu binden, ausspricht, was ihm das Herz erfüllt und erwärmt. Er will auch kein gelehrtes, die Wissenschaft durch neue Thatsachen förderndes Buch schreiben, zu eigenem Denken will er anregen und ethisch einwirken, und er stellt uns seine ganze Persönlichkeit vor Augen mit ihrem Lieben und Hassen, mit ihren künstlerischen Anschauungen und kritischem Denken, vor allem auch mit dem, was mehr durch intuitives Empfinden zu erfassen, als scharf zu beweisen ist. Denn nicht sowohl die äufseren Ereignisse, wie sie den Inhalt unserer meisten Geschichtsdarstellungen bilden, als die inneren Vorgänge, die Wirkung von Blut und Rasse, von Vermischung der Völker, von ihren besonderen künstlerischen und politischen Anlagen, und von den den Kern ihres Wesens bildenden sittlichen und religiösen Anschauungen will er zur Darstellung bringen. Diese Wirkungen empfinden und sehen wir, aber in den meisten Fällen lassen sie sich nicht objektiv fassen und nachweisen. Diese Imponderabilien weifs Chamberlain mit der ganzen Energie einer von der Wahrheit seiner Ideen im Innersten überzeugten Persönlichkeit, mit der Begeisterung eines wahren Künstlers, ja mit Leidenschaft dem Leser

nicht nur darzulegen, sondern aufzudrängen und einzuprägen. Aber es ist natürlich, dafs er, je mehr er sich von dem, was ihm Herzenssache ist, beherrschen läfst, er um so mehr auch den Widerspruch herausfordert, und wir werden sehen, dafs er wirklich die Grenzen zwischen dem Erkennbaren und Unerforschlichen, die festzustellen, wie er an einer Stelle sagt, die Wirkung einer exakten Forschung ist, in einer Weise aufser acht läfst, die dem Buche stellenweis das Gepräge des Unwissenschaftlichen giebt.

Das darf uns nicht abhalten, die grofsen Vorzüge des Buches anzuerkennen. Ich nehme voraus, wie sich CHAMBERLAIN zu den jetzt viel besprochenen Fragen über materialistische und idealistische Geschichtsauffassung und über die Bedeutung der einzelnen grofsen Persönlichkeiten im Vergleich zu der Gesamtwirkung des Volkes stellt. »Man glaube doch nicht, sagt er, dafs irgend etwas Grofses vollbracht werden könne, ohne dafs eine rein ideale Kraft mitwirke. Die Idee allein thut's freilich nicht, ein handgreifliches Interesse mufs ebenfalls dabei sein und wäre es auch wie bei den Glaubensmärtyrern ein jenseitiges Interesse. Höhere Leistungsfähigkeit giebt einzig ein Glaube.« Und an einer anderen Stelle: »Ich schätze den Einflufs der wirtschaftlichen Lage nicht gering; doch bietet die Geschichte kein einziges Beispiel einer mächtigen Empörung, welche einzig durch wirtschaftliche Zustände bedingt gewesen wäre. Der Mensch kann fast jeden Grad des Elendes ertragen und je elender er ist, um so schwächer ist er.“ Bezeichnender noch ist, was er über Helden sagt: »Der Einflufs der geistig hervorragenden Individuen in einem Geschlecht wie das menschliche, dessen Eigenheit auf der Ausbildung seiner geistigen Fähigkeiten beruht, ist unermefslich zum Guten und auch zum Bösen; diese Individuen sind die tragenden Füfse, die bildenden Hände des Volkes, sie sind das Auge, welches selber die übrige Welt in einer bestimmten Weise erschaut und dem übrigen Organismus mitteilt. Hervorgebracht werden sie jedoch vom gesamten Körper, nur durch dessen Lebensfähigkeit können sie entstehen, nur an ihm und in ihm gewinnen sie Bedeutung. — — Ist grofse Persönlichkeit unser höchstes Glück, so ist doch gemeinschaftliche Gröfse der einzige Boden, auf dem sie erwachsen kann.“

In Widerspruch setzt sich der Verfasser sogleich zu der üblichen Einteilung der Weltgeschichte; die Neuzeit beginnt ihm nicht mit dem 15. Jahrhundert und der Renaissance, denn durch den Begriff eines Mittelalters scheint ihm das Verständnis unserer Gegenwart nicht nur verdunkelt, sondern geradezu unmöglich gemacht. Die Tendenz der ganzen Schrift ist, die Germanen als Schöpfer einer neuen

Kultur und unsere heutige Civilisation und Kultur als das ausschliefsliche Werk des Germanentums darzustellen. Darum beginnt ihm die neue Zeit im Gegensatz zu der alten und dem Völkerchaos bereits mit dem 13. Jahrhundert, wo die Germanen anfangen ihre Weltanschauung und Religion, Staat und Gesellschaft zu einer ihrer Natur konformen Gestaltung auszubauen. Wichtige Momente führt Chamberlain an, wie mit Beginn des 13. Jahrhunderts die neue Zeit die Eierschalen zu sprengen und ein neues Leben sich zu regen anfängt, der Aufschwung des Handels in Italien und durch die Hansa, das Aufblühen städtischer Kultur und damit die Gewährung weitgehender Freiheitsrechte an ganze Klassen der Bevölkerung, die bisher unter dem Druck der Kirche und des Staates schmachteten. Das Schwinden der Sklaverei und des Sklavenhandels aus Europa mit Ausnahme von Spanien, die Befestigung der Volksrechte durch die magna charta in England, der Übergang von der Natural- zur Geldwirtschaft, das Erwachen eines neuen Lebens auf religiösem Gebiet durch Franz von Assisi, auf wissenschaftlichem durch die Scholastik, in Poesie durch Dante und andere, in Plastik und Malerei durch Nicolo Pisano, Cimabue, Giotto. Aber hat nicht gerade in jener Zeit die päpstliche Macht ihren Gipfel erreicht, und beherrscht nicht das 13. u. 14. Jahrhundert weit mehr als früher der Wahn, der in Hexerei und Zauberei die allerschlimmsten Verbrechen sieht, und müht sich nicht gerade die Scholastik all jenen Spuk als wirklich zu erweisen und in ein System zu bringen. Welcher Geschichtschreiber erkennt nicht die Entwicklung im Mittelalter und die Vorläufer, welche die Neuzeit anbahnen, an. Aber gerade die Menge welterschütternder Ereignisse, welche am Ausgang des 15. Jahrhunderts einen Umschwung herbeiführen, die Reformation, Kopernikus' Weltsystem, die Entdeckung Amerikas, die Wirkung des Buchdrucks etc. geben uns ein Recht mit dieser Zeit einen Einschnitt in der Weltgeschichte zu statuieren und so wird es wohl auch ferner bei der bisherigen Einteilung sein Bewenden haben, wenn auch Chamberlain findet, dafs der, welcher durch das 5. Jahrhundert den einen, durch das Jahr 1500 den anderen Strich macht, die Weltgeschichte wie ein Fleischer zerhackt.

Doch diese Einteilung ist am Ende etwas Nebensächliches. Das Erbe, das wir von der Vorwelt übernommen haben und auf dem die Germanen ein Neues aufgebaut haben, ist die griechisch-römische Kultur, der germanische Character und das Christentum. Viel Schönes und von warmer Begeisterung Getragenes sagt Chamberlain über die griechische Kunst, viel treffendes über römisches Recht, Staatswesen und Familie. Ich führe eine Stelle an, die zugleich Chamberlain's

Stil kennzeichnet: »Hellenische Dichtung war ein Anfang, eine Morgendämmerung, sie erschuf ein Volk, sie schenkte ihm aus verschwenderischem Herzen alles, was höchste Schönheit geben kann, um das Leben zu heiligen, alles, was Poesie vermag, um arme geplagte Menschenseelen zu verklären und mit der Ahnung unsichtbarer, freundlicher Mächte zu erfüllen, und unversiegbar quillt nunmehr dieser Lebensborn, ein Jahrhundert nach dem andern labt sich an ihm, ein Volk nach dem andern schöpft aus seinen Fluten die Begeisterungskraft, selber Schönes zu schaffen. — — In Hellas war die geniale Persönlichkeit das ausschaggebende Moment: gleichviel ob diesseits oder jenseits des adriatischen und des ägäischen Meeres, die Griechen waren grofs, solange sie grofse Männer besafsen. In Rom hat es dagegen nur insofern und solange bedeutende Individualitäten gegeben, als das Volk grofs war, und grofs war es, solange es physisch und moralisch unverfälscht römisch blieb. Rom ist das extremste Beispiel einer grofsen anonymen Volksmacht, die unbewufst, dafür aber um so sicherer schafft. — Der Charakter des Römers war fest und eigensüchtig, grofs jedoch durch sein hohes Pflichtgefühl, durch seine Aufopferungsfähigkeit und seinen Familiensinn. Indem er inmitten des Chaos der damaligen Staatsversuche seinen Staat errichtete, errichtete er den Staat für alle Zeiten; indem er sein Recht zu einer unerhörten technischen Vollkommenheit ausarbeitete, begründete er das Recht für alle Menschen; indem er die Familie zum Mittelpunkt von Recht und Staat machte, hob er das Weib zu sich hinauf und schuf die Verbindung der Geschlechter um zur Heiligkeit der Ehe. Geht unsere künstlerische und wissenschaftliche Kultur in wesentlichen Momenten auf Griechenland zurück, so führt unsere gesellschaftliche Kultur auf Rom.«

Freilich fehlt es auch hier nicht an schiefen, mafslos übertriebenen Urteilen. Der Nimbus, der von der Kunst und Litteratur ausgehend die ganze hellenische Welt verklärte, hat auf unsere Philhellenen einen Zauber ausgeübt, der sie die tiefen Schattenseiten des Griechentums übersehen liefs, aber diese Richtung ist in der Geschichtsschreibung jetzt verlassen und Chamberlain schüttet das Kind mit dem Bade aus. Humanität, Milde, Vergebung, Wahrheitsliebe sollen den Griechen gänzlich unbekannt und zuerst bei den Persern begegnet sein. Nun wenigstens das Verstümmeln und Pfählen gefangener Feinde waren ihnen fremd. Die Schlacht von Marathon erscheint Chamberlain als ein belangloses Scharmützel, bei welchem die Griechen eher im Nachteil als im Vorteil blieben, während die Perser mit mehreren tausend Gefangenen und reicher Beute in aller Seelenruhe

nach Kleinasien zurückkehrten. Dafs ihr Ziel, Athen zu erobern und Griechenland zu unterwerfen, vereitelt wurde, vergifst er. Sicherlich sind die Griechen nicht imstande gewesen ein mächtiges, einheitliches Reich zu gründen und gegen die Mängel und Übelstände ihrer Demokratie wird sich niemand verblenden, aber sie haben doch einmal, was Chamberlain aufser acht läfst, das Schicksal der Welt bestimmt, als sie das Vordringen der persischen Macht nach Westen abwehrten, sie haben der Menschheit zuerst die polis, den freien Bürgerstaat, gegeben, aus ihrem Geiste ist die Staats- und Rechtsphilosophie geboren. — Wer stimmt nicht Chamberlain bei in seinem begeisterten Preis der Homerischen Poesie. Aber wenn ihm der Homerische Götterglaube als die gehobenste und geläutertste Erscheinung griechischer Religion, als der Glaube an eine kosmische Weltordnung, die überall wahrgenommen wird, ohne je ausgedacht und umfafst werden zu können, erscheint, oder wenn er an einer anderen Stelle sagt: O Hellenen, wäret ihr doch der Religion des Homer — treu geblieben: Hättet ihr doch auf eure Heraklit, Xenophanes, Sokrates und Plato und wie sie alle noch heifsen, nicht gehört, sondern euren göttlichen Dichtern vertraut, so ist er gründlich auf dem Irrwege. Zum Segen Griechenlands ist die Entwicklung des Rechts und der Religion nicht von Homer ausgegangen. Er hat den Göttern menschliche Gestalt und damit wenigstens menschliches Fühlen gegeben, aber das Sittliche, Gute, Gerechte bildet für ihn kein Kennzeichen der Göttlichkeit; im ganzen sind die Götter wie die Homerische Welt nur deshalb nicht unsittlich, weil die Sittlichkeit überhaupt noch kein anerkannter Mafsstab ist. Oder was soll man dazu sagen, wenn Chamberlain in Caesar nur den frivolen Zerstörer des römischen Staates sieht, und hinzufügt: Man stelle sich vor, was aus Rom noch hätte werden können, wenn zwei solcher Männer (Cäsar und Pompejus) anstatt Politiker zu sein, als Diener des Vaterlandes gehandelt hätten, wie das bisher römische Art gewesen war. Längst seit der Ausdehnung des Reichs nach Osten fristete die altrömische Republik nur ein Scheindasein, die Kämpfe der Parteien machten die Monarchie zur Notwendigkeit. Chamberlain, für den das imperium nur ein Erzeugnis des Völkerchaos ist, verkennt ganz den Segen, den das Kaisertum für die Welt gehabt hat, der Westen wurde kolonisiert, der Osten atmete auf unter einer besseren Verwaltung, in Afrika entstand eine Kultur, wie sie weder vorher noch nachher je dort existiert hat. Institutionen bildeten sich aus, die auch für die folgenden Jahrhunderte die Grundlage dauernder Staatsbildungen wurden und, wie die Verhältnisse lagen, allein werden konnten.

Wie eine zeitlang der Einfluſs der Bodenbeschaffenheit, des Klimas, der Struktur der Landschaft überschätzt wurde, so ist für Chamberlain das Bestimmende in der Entwicklung der Völker vor allem die Rasse, das Blut. Viel Schönes und Treffendes sagt Chamberlain auch hierüber, wenn sich auch diese Wirkung durch präzise Wissenschaft kaum zum kleinsten Teil nachweisen läſst. Denn bei der Entwicklung der Individuen und Völker kommen die verschiedensten Momente zur Geltung; wie weit der Einfluſs jedes einzelnen reicht, läſst sich nicht erkennen. Aber unterschiedlich beanlagte Rassen giebt es evident; daſs die Qualität der Rasse entscheidende Wichtigkeit besitzt, ist eine Thatsache der unmittelbaren Erfahrung. Deshalb braucht man freilich noch nicht in allen Einzelheiten Chamberlains weitgehenden Behauptungen beizustimmen.

Doch es verlohnt sich seine Theorie etwas näher zu betrachten. Die erste Bedingung ist ihm das Vorhandensein vortrefflichen Materials, aber auch dann tritt hohe Vortrefflichkeit nur unter besonderen Umständen nach und nach in die Erscheinung, sie wächst durch erzwungene Bethätigung, andere Umstände können sie gänzlich verkümmern lassen. Der Kampf, an dem ein von Hause aus schwaches Menschenmaterial zu Grunde geht, stählt das starke. Das ist richtig: Die Griechen hätten nicht zu den überschwänglichen Leistungen der Kunst und Wissenschaft kommen können, hätten sie in den Tundern Sibiriens ihre Wohnsitze gehabt und wären sie von der Berührung mit anderen Nationen ausgeschlossen gewesen. Das schränkt aber den Einfluſs der Rasse schon wesentlich ein. »Solche Rassen, wie die Griechen, die Römer, die Franken, die Schwaben, die Italiener und Spanier der Glanzzeit, die Mauren, die Engländer, solche abnorme Erscheinungen wie die arischen Inder und die Juden entstehen nur durch Inzucht, aber es muſs damit eine Auswahl, eine Zuchtwahl Hand in Hand gehen. Das Aussetzen schwächlicher Kinder war eines der segenvollsten Gesetze der Griechen, Römer, Germanen; harte Zeiten, welche nur der stämmige Mann, das ausdauernde Weib überlebt, wirken in ähnlichem Sinne.“ Daſs das letztere Moment diese Bedeutung hat, ist unbestreitbar; ob auch das Aussetzen schwächlicher Kinder, ist nicht nachweisbar; jedenfalls entsprang es dem Streben nicht die Rasse zu veredeln, sondern die Mühe des Aufziehens halblebensfähiger Wesen von sich abzuwälzen.

Aber dem Entstehen auſserordentlicher Rassen geht ausnahmslos eine Blutmischung voraus. Chamberlain zeigt dies ausführlicher, bezüglich der Hellenen. Aus einem gemeinsamen Urstock hervorgegangen, bilden sich in durch Berge oder Meere getrennten Ebenen

charakteristisch unterschiedene Stämme, jagende, ackerbautreibende, seefahrende, unter denen dann infolge der Wanderungen eine Vermengung stattfindet, wie sie ein künstlerisch züchtender Verstand sich nicht vollkommner ausgerechnet haben könnte. Freilich auf unbewiesener Voraussetzung beruht es, wenn CHAMBERLAIN die hervorragende geistige Bedeutung Athens daraus erklärt, dafs die Einwanderer, die während der dorischen Wanderung von Achaja, Argos, Aegina her in Athen eine Zuflucht suchten, in überwiegender Mehrzahl ausgewählte Männer aus erlauchtem, oft königlichem Geschlecht waren, und so das kleine Land an echt gezüchtetem Rassenadel ungewöhnlich bereicherten. Aber fortgesetzte Inzucht innerhalb eines sehr kleinen Kreises führt mit der Zeit zu Entartung und namentlich zu Sterilität; kann man doch an einigen königlichen Familien den zunehmenden Verfall der geistigen und physischen Anlagen infolge solcher Engzucht beobachten. Noch eines hebt CHAMBERLAIN mit Recht hervor: Die Blutmischung mufs möglichst schnell vor sich gehen und dann aufhören, so dafs mit der Zeit ein neues festes Gebilde entstehen kann. Ferner müssen sich nahe verwandte, edle und reine Rassen vermischen. So bildete sich im Griechenlande die Rasse der klassischen Zeit, ebenso in Rom, wo sie zu Grunde ging, als durch die Freilassung der Sklaven eine Flut afrikanischen und asiatischen Blutes ins Volk gebracht wurde und in der Kaiserzeit Rom der Sammelplatz aller Mestizen der Welt wurde. So entstand die englische Rasse durch Mischung von Kelten, Sachsen und Normannen, wirkte in Berlin die Einwanderung der Hugenotten auffrischend und anregend auf die Bevölkerung; und unter den deutschen Stämmen sind die kräftigsten und an hervorragenden Männern reichsten die, bei welchen wie in Schwaben eine stärkere Mischung von Kelten und Germanen oder wie im Norden von Sklaven und Germanen stattfand. Wo hingegen zwei oder mehrere unvereinbare Rassen, Kulturen, die nichts Gemeinsames haben und auf ganz verschiedenen Entwicklungsstufen stehen, sich mischen, da entstehen solche für feste, wohlgeordnete Staatsbildungen für höhere geistige Entwicklung unfähige Völker, wie wir sie in Peru und Paraguai sehen.

Der gesunde Entwicklungsgang der Menschheit geht nach CHAMBERLAIN nicht aus Rassentum zur Rassenlosigkeit, sondern zu einer immer schärferen Ausprägung der Rasse durch die Nation und in der Nation. Denn der feste nationale Verband ist das sicherste Schutzmittel gegen Verkümmerung der Rasse; er bedeutet gemeinsame Erinnerung, gemeinsame Hoffnung, gemeinsame geistige Nahrung; er festet das bestehende Blutband und treibt an, es immer enger zu schliefsen.

Welche Folgerungen zieht nun Chamberlain aus dieser seiner Theorie? Seine Grundanschauung, für die sie ihm neue Stütze bietet, ist die Abneigung gegen die Juden, in denen er eine durchaus minderwertige Rasse sieht, und die Überzeugung, dafs lediglich die Germanen auf dem Erbe der Vorzeit die gegenwärtige Kultur und Civilisation aufgebaut haben. Die jüdische Rasse ist ihm zwar eine permanente aber eine durch und durch bastardierte. Schon die ältesten Hebräer mischen sich mit den Syriern, eine Kreuzung, die wohl noch ärger ist, als die zwischen Spaniern und südamerikanischen Indianern, die Israeliten nehmen dann die kananitische Bevölkerung in sich auf und die eigentlichen Juden entstehen später durch Ausscheidung von den geistig überlegenen Israeliten. Wo Typen von so unüberbrückbar tiefem Unterschiede sich mischen, können nicht veredelte Rassen, nur Bastarde entstehen. Das ist ein »blutschänderisches Verbrechen gegen die Natur«, und die Juden selbst haben es nach Chamberlain als solches empfunden. Daher entstand das tiefe Bewufstsein der Sünde, welches das jüdische Volk in seiner heroischen Zeit so bedrückte; daher mufste, um die Vergangenheit auszulöschen und der Reinheit eine Rolle zu schaffen, die ganze Geschichte gefälscht, die Juden als ein von Gott auserwähltes Volk von makellos reiner Rasse dargestellt und durch drakonische Gesetze jede Blutmischung selbst mit nahverwandten Stämmen verboten werden. Welche Übertreibung. Dafs wirklich der Unterschied zwischen Hethitern, Amonitern, Israeliten ein so grofser war, ist nicht erweisbar, noch weniger, dafs die Vermischung solche Wirkung gehabt habe. Sind nicht die wegen der Tiefe ihrer metaphysischen Spekulation von Chamberlain so sehr bewunderten Hindu ebenfalls aus einer Mischung der arischen Inder mit den schwarzen Einwohnern und mit gelben mongolischen und dravidischen Stämmen hervorgegangen, die sicher untereinander verschiedener waren als die Stämme Palästinas. Liegt nicht die Erklärung näher, dafs eben, weil die Juden Jahwe als ihren besonderen Gott und sich als sein auserwähltes Volk ansahen, dem die Herrschaft über alle anderen zugesagt sei, sie sich von der Vermischung mit anderen Völkern fern hielten. Vollends haltlos sind Chamberlains Vermutungen, dafs David, weil er blond, kühn, sorglos, schwärmerisch, zu Abenteuern geneigt war, zu dreiviertel Amoriter gewesen sei, welchen Stamm Chamberlain mit manchen Forschern zum homo europaeus rechnet, dafs Paulus, obwohl er sich selbst einen echten Israeliten nennt, von einer arischen Mutter stammt, und Christus wenigstens zum Teil arisches Blut in sich gehabt habe.

Nicht minder einseitig ist die Beurteilung der jüdischen Religion.

Während bei allen anderen Völkern die Religion mit Geheimnisvollem durchwebt ist, das Göttliche als demütige Ahnung in die Seele tritt, sollen die Juden allein kein Mysterium haben, das gedankenvolle Wundern, das Gefühl des übermenschlichen Geheimnisses nicht kennen. Gott ist der Schöpfer der Welt, das genügt ihnen als Erklärung. Jeder Gedanke an eine innere Umwandlung, oder Erlösung durch metaphysische Einsicht oder göttliche Gnade liege ihnen fern; ihre Religion verfolge nur den praktischen Zweck, sich durch Gehorsam gegen die Gebote Gottes sich Wohlergehen auf Erden und den Anspruch auf Herrschaft und Besitz zu schaffen. Die Mythen, die sie von anderen aufnehmen, entstellen sie, indem sie sie ihres symbolischen Charakters entkleiden und zu historischen Geschehnissen machen. Das erscheint Chamberlain als purer Materialismus. — Auch hier ist wieder Wahres und Falsches gemischt. Man braucht nur die biblische Paradieserzählung mit den entsprechenden babylonischen Erzählungen zu vergleichen, um zu sehen, wie viel tiefsinniger die Juden die zu Grunde liegenden sittlichen Probleme aufgefafst, wie viel würdiger sie das Verhältnis des Menschen zu Gott gedacht haben. Gerade die schlichte Gewifsheit, mit der der jüdische Glaube, die Frage nach Entstehung der Welt und dem Ursprung von Leid und Tod beantworte, befähigte ihn eine Volksreligion zu werden, auf den sich eine Volkskirche aufbauen konnte. Tiefere mystische Spekulation ist überall über die Schranken des Christentums hinausgegangen. Irdisches Wohlergehen gilt in allen Religionen als Lohn des Gehorsams gegen Gott, wie denn eigentlich jedem Opfer der Gedanke eines Vertrags mit der Gottheit zu Grunde liegt, die sich durch Annahme des Opfers zur Erfüllung der Wünsche verpflichtet, wenn dies auch nicht überall so krafs ausgesprochen wird wie in dem Vertrage, den Jakob im 18. Kap. die Genesis mit Jahwe schliefst. Auch dem griechischen Volke waren die Homerischen Mythen nicht Symbole, sondern historische Überlieferungen. — Übrigens verkennt auch Chamberlain an anderen Stellen die ethisch-religiöse Bedeutung des Alten Testaments und namentlich einzelner Aussprüche der Propheten nicht; auch die Bedürfnislosigkeit, die Energie des Willens, die Glaubensfestigkeit der Juden erkennt er an; ja er gesteht, dafs der einzelne Jude die Fesseln des jüdischen Glaubens abwerfen und rein humanisiert an den Aufgaben der Gesellschaft mitwirken könne. Aber das berührt er nirgends, dafs die Juden doch die asiatischen Völker ihrer Umgebung durch Reinheit der Sitte und durch die strenge Scheidung zwischen Gott und Menschen überragen. Knabenliebe und die göttliche Verehrung von Königen ist ihnen immer ein Greuel gewesen.

Den Begriff der Germanen fafst Chamberlain weiter; er versteht darunter die verschiedenen nordeuropäischen Völkerschaften, die als Kelten, Germanen, Slaven in der Geschichte auftreten. Unter ihnen hat sich der Germane im engeren Taciteischen Sinne so sehr als geistig, sittlich und physisch hervorragend bewährt, dafs wir berechtigt sind, seinen Stamm als Inbegriff der ganzen Familie hinzustellen. Von den Slaven gesteht Chamberlain selbst zu, dafs sie zwar früher rein germanisch in diesem weiteren Sinne waren, später aber sich mit nichtarischem Blute so gemischt haben, dafs sie dem germanischen Charakter entfremdet sind.

Chamberlain eignet sich de Lagardes Ausspruch: »Das Deutschtum liegt nicht im Geblüt, sondern im Gemüt« mit dem Zusatze an, dafs je reicher das Gemüt ist, um so fester es mit dem Unterbau eines bestimmt gearteten Geblütes zusammenhängt. Doch auch er charakterisiert den Germanen mehr nach seinen geistigen als physischen Eigenschaften; gründet sich ihm doch das Wesen der reinen Rasse auf das Rassenbewufstsein, das eine Thatsache innerer unmittelbarer Erfahrung ist. Er giebt nirgends eine zusammenhängende Darstellung der germanischen Individualität. Charakteristisch ist die Treue gegen den selbstgewählten Herrn, die, weil der Herr selbstgewählt ist, zugleich Treue gegen sich und wahre Freiheit ist. Der Germane ist fromm und frei, er ist lustig, lebenstoll, ehrgeizig, leichtsinnig, er trinkt und spielt, er jagt und raubt; plötzlich aber besinnt er sich; das grofse Rätsel des Daseins nimmt ihn ganz gefangen, nicht mit der rationalistischen Frage: woher ist diese Welt, sondern als ein unmittelbares, zwingendes Lebensbedürfnis. Nicht verstehen, sondern sein, das ist es, wohin es ihn drängt. — Nur das fühlt er, wenn er zu allem, was ihn umgiebt, Brücken geschlagen hat, wenn er sich, das einzige, was er unmittelbar weifs, in jedem Phänomen wieder erkennt, jedes Phänomen in sich wiederfindet, nur wenn er, so zu sagen, sich und die Welt in Einklang gesetzt hat, dann darf er hoffen, das Weben des ewigen Werkes mit eigenem Ohr zu belauschen, die geheimnisvolle Musik des Daseins im eigenen Herzen zu vernehmen. — Anbetend sinkt er auf die Knie, wähnt nicht, dafs er weise sei, ahnt aber eine höhere Bestimmung, entdeckt in sich den Keim zu unermefslichen Geschicken »den Samen der Unsterblichkeit.«

Es spiegelt sich hierin Chamberlains religiöse Weltanschauung, von der später zu sprechen ist. Charakteristisch für die Germanen erscheint Chamberlain ferner die Expansionskraft verbunden mit einer Neigung der Konzentration. Die erstere zeigt sich in der Besiedlung der Erdoberfläche und der Aufdeckung des unbegrenzten Kosmos und

dem Suchen nach immer ferneren Ursachen, in der Vorstellung des Transcendenten, sowie in dem künstlerischen Adlerflug, der zu immer umfassenderen Ausdrücken führt. Zugleich erfolgt aber die Rückkehr in immer enger gezogene Kreise, das Stammverwandte, das Vaterland, den Gau, den engsten Familienkreis, zuletzt das Zurückgehen auf den innersten Mittelpunkt des Individuums, welches der Welt der Erscheinung als unsichtbares, autonomes Wesen entgegentritt, ein höchster Herr der Freiheit.

In dem Erwachen dieser Germanen zu ihrer welthistorischen Bestimmung liegt der Angelpunkt der Geschichte Europas: sie sind die Begründer einer durchaus neuen Civilisation, einer durchaus neuen Kultur, die ihren Anfang nimmt, als die Germanen beginnen, selbstständige Staaten zu gründen und das Joch des theokratischen Imperiums abzuschütteln. Freilich haben sie von überall her Anregungen angenommen, aber diese sich assimiliert und ein durchaus Neues geschaffen. Die Entwickelung der germanischen Individualität, ihre Befreiung von all dem Fremdartigen und Ungermanischen, was ihr als Erbe aus dem römischen Völkerchaos in kirchlichem, politischem, sozialem Leben und Weltanschauung überkommen ist, ist das Wesentliche der Weltgeschichte. Alles Grofse und Bedeutende ist eigentlich von den Germanen geschaffen, auf ihnen beruht die Hoffnung für die Zukunft. Um dies zu erweisen, mufs Chamberlain freilich alle hervorragenden Männer für die Germanen in Anspruch nehmen. Dafs Dante ein Germane, nicht ein Kind des Völkerchaos ist, folgt nach seiner Überzeugung so evident aus seinem Wesen und Werke, dafs ein Nachweis hierüber entbehrlich dünken mufs, aber schon sein Name Alighieri ist aus dem gotischen Adliger korrumpiert; und ebenso sollen die Gröfsen der Renaissance zum allergröfsten Teil aus dem stärker mit germanischem Blute durchsetzten Norden und äufsersten Süden kommen. »Italien blühte andern Ländern voranleuchtend auf, als es noch in seiner Mitte zwar äufserlich latinisiert, doch innerlich reine germanische Elemente enthielt.« Die vornehmen Geschlechter der Lombardei sollen bis in das 14. Jahrhundert ihr Blut rein erhalten haben. Der rasche Verfall sei dann eine Folge der ungehinderten Verschmelzung mit dem unedlen Mischvolk und der Vertilgung des germanischen Adels in dem Kämpfen der Städte. Ebenso soll Frankreich seine Bedeutung verloren haben, seitdem die protestantischen Hugenotten vertrieben und das germanische Element zurückgedrängt sei. Nur dafs Frankreich noch zu reich an unverfälschtem germanischem Blute war, habe gehindert, dafs es wie Spanien schweigend hätte verrotten können. Dies wird genügen, um

CHAMBERLAINS Auffassung zu charakterisieren; man kann von den Vorzügen der germanischen Rasse begeistert, von der Überzeugung, daſs sie auch in der Zukunft die führende Rolle haben werde, durchdrungen sein, man braucht deshalb noch nicht zu dieser chauvinisten Verkleinerung anderer Nationalitäten vorzugehen.

Der geistvollste und anregendste Abschnitt des Buches ist der über Weltanschauung und Religion; gerade die volle Würdigung der Bedeutung, welche die Religion für die Entwickelung der Menschheit hat, ist ein Vorzug des Buches. Unsere ganze Kultur (sagt CHAMBERLAIN, S. 250) steht, gottlob!, noch unter dem Zeichen des Kreuzes auf Golgatha. Wir sehen wohl dieses Kreuz, aber wer sieht den Gekreuzigten? Er aber und nur er allein ist der lebendige Born alles Christentums, sowohl des intolerant dogmatischen als des ungläubig sich Gebärdenden. Und das Geheimnis dieser Wirkung liegt in dem unvergleichlichen Eindruck seiner Persönlichkeit, wie sie die Welt noch nie erlebt hatte. »Ein Beispiel habe ich Euch gegeben«, sagt Christus am Vorabend seines Todes. Das ist die Bedeutung seines ganzen Lebens und Sterbens. Inwiefern wir im Stande sind, seinem Beispiel mit schwachen Kräften zu folgen, ist eine andere Frage; das Ideal ist da, deutlich, unverkennbar und es wirkt seit Jahrhunderten mit einer Gewalt ohne Gleichen auf die Gedanken und Handlungen der Menschen, auch der Ungläubigen. Sehr schön ist der Vergleich zwischen Buddha, der den greisenhaften Ausgang einer an der Grenze ihres Könnens angelangten Kultur bedeutet, und Christus. In der ganzen Welt erblickt Christus göttliche Vorsehung. Und weit entfernt, daſs dieses irdische Dasein, gelebt durch den Willen und in dem Auge Gottes, ihm verhaſst sei, preist er es als den Eingang in die Ewigkeit, als die enge Pforte, durch die wir ins Himmelreich eintreten. Das Reich Gottes ist in euch, sagt Christus. — Sein, wie Christus war, leben, wie Christus lebte, sterben, wie er starb, das ist das Himmelreich, das ist das ewige Leben. Darin liegt für CHAMBERLAIN der Kernpunkt der christlichen Lehre. Aber Christus ist nicht gleich dem Christentum, wie es in den verschiedenen Kirchen zur Erscheinung kommt. Unsere geistige Kultur steht nach CHAMBERLAIN andrerseits unter dem Fluche, daſs die herabgeerbte Kultur des Altertums uns nicht durch ein bestimmtes Volk, sondern durch das Völkerchaos des untergehenden römischen Imperiums durch ein nationalloses, physiognomiebares Gemenge, in dem Bastarde das groſse Wort führten, überliefert wurde. Darauf führt nun CHAMBERLAIN alles zurück, was ihm an den Lehren der christlichen Kirchen anstöſsig ist. Nicht bloſs der Kultus der Mutter Gottes, der Glaube an die Auf-

erstehung des Fleisches, die Mitteilung des unsterblich machenden Stoffes im Sakrament soll aus Ägypten importiert sein. Auch die Motivierung des Glaubens und der Tugend durch die Furcht vor ewiger Strafe und Hoffnung auf jenseitigen Lohn soll durchaus jüdisch und der wahren Lehre Christi von der Willensumkehr, die das Himmelreich in sich findet, widersprechend sein. Vor allen die Vorstellung von der Hölle, »ein Schandfleck der christlichen Religion« soll in Ägypten ihren Ursprung haben; die platt-materialistische Auffassung Gottes, jenes starre, engherzige, geistig beschränkte Dogmatisieren der christlichen Kirche, dergleichen kein arisches Volk sich jemals austräumte, jener alle Jahrhunderte bis auf das 19. hinab schändende Hafs und Fanatismus, soll der Schatten des Tempels sein, in welchem dem Gotte des Zornes und der Rache geopfert wurde. Alles dies sei den Germanen nur künstlich aufgenötigt. Ich begnüge mich zu bemerken, dafs bekanntlich Christus selbst den eschatologischen Vorstellungen seiner Zeit nicht fern stand, verspricht er doch dem Schächer am Kreuz, er werde heute mit ihm im Paradiese sein, und dafs die Überzeugung von dem Gericht nach dem Tode und dem Lohn der Frommen, von Anfang an ein Kernpunkt des christlichen Glaubens war. Übrigens erkennt es Chamberlain selbst als ein Verdienst der Kirche an, dafs sie durch Betonung des Abstrakten dem Konkreten gegenüber die Religion vor der Gefahr gänzlicher Zersplitterung und Verflüchtigung gerettet habe. Aber die Versuche, heidnische Weltanschauungen mit den christlichen auszugleichen, sind kaum jünger als die Gründung der ersten christlichen Gemeinden auf heidnischem Boden, und nur indem die Kirche vieles, was im Glauben und Kultus dem Volke längst vor der Mischung der Nationen ins Herz gewachsen war, sich assimilierte, konnte sie als Siegerin aus dem Kampfe gegen die heidnische Kultur hervorgehen.

Das Wesen der Religion liegt für Chamberlain in der ahnungsvollen, selbstlosen Hingabe an das Ewige, Unendliche, das unserem Verstande in seinem innersten Wesen immer unerforschlich bleiben wird, in dessen Geheimnis wir uns aber mit dem Herzen versenken. Diese mystische Erfassung des Göttlichen erscheint ihm als die Seelenstimmung, die aller indogermanischen Religion im Gegensatz zu der semitischen zu Grunde liegt. Den Fortschritt des religiösen Lebens sieht er darin, dafs der Wille an Stelle der formalen Rechtgläubigkeit gestellt wird, die Freiheit der Persönlichkeit, die das Gute um seiner selbst willen, nicht um äufseren, irdischen oder jenseitigen Lohnes willen erstrebt, an Stelle eines kalten, auf dialektischen Stelzen einherschreitenden Dogmenglaubens tritt. So ist ihm denn, wie schon ge-

sagt, der Kernpunkt der christlichen Lehre Christi Wort: das Himmelreich ist in eurem Herzen; leben, wie Christus gelebt hat, ist die ewige Seligkeit selbst. Der gewöhnliche gewissermafsen empirische Unsterblichkeitsgedanke, wie ihn die christliche orthodoxe Kirche lehrt, erscheint ihm als eine ungerechtfertigte Forderung. Zwar sieht CHAMBERLAIN in den religiösen Symbolen aller Zeiten und Völker eine Offenbarung des Unendlichen; aber eine bis in ihre letzten Konsequenzen durchgeführte Anschauung löst eine dogmatische Annahme nach der andern als Allegorie ab; was dann übrig bleibt, ist ebenso nur Symbol. Denn die Religion ist dann nicht mehr ein Fürwahrhalten, eine Hoffnung, eine Überzeugung, sondern eine Erfahrung des Lebens, ein thatsächlicher Vorgang, ein unmittelbarer Zustand des Gemüts. Kein Wunder, dafs CHAMBERLAIN eine besondere Vorliebe für die Mystiker Meister Eckhart, Jakob Böhme und andere, aber auch für die indische Mystik hat.

Nur oberflächlich berührt werden dagegen die Beziehungen zwischen Moral und Religion. Religion ist nicht Moral betont CHAMBERLAIN wiederholt. Das ist schon richtig, aber wenn Moral die Vorschrift ist, so ist die Religion die Quelle ihrer Erfüllung und zugleich der Balsam, der die Schmerzen über die Lücken dieser Erfüllung lindert und heilt. Dazu braucht sie freilich weder Mythus noch Magie.

In seinen weiteren Anschauungen fufst CHAMBERLAIN ganz auf KANT. Zeit und Raum sind die Formen der sinnlichen Anschauung, wodurch wir die Objekte nur erkennen, wie sie unseren Sinnen erscheinen, und ebenso ist die allseitig ordnende Verknüpfung der Erscheinungen zu Ursache und Wirkung auf die aktive Bearbeitung des Erfahrungsstoffes durch den Menschengeist zurückzuführen. Damit ist für CHAMBERLAIN der Gott der Semiten totgeschlagen. »Was soll mir eine historische Religion, wenn die Zeit lediglich eine Anschauungsform meines sinnlichen Mechanismus ist? Was soll mir ein Schöpfer als Welterklärung, als erste Ursache, wenn die Wissenschaft mir gezeigt hat, dafs Kausalität keine Bedeutung als nur in der Sinnenwelt hat.« Aber aus der allerunmittelbarsten Erfahrung meines Lebens erkenne ich aufser der mechanischen Natur das Dasein einer unmechanischen Natur, denn ich gelange zu der Einsicht, dafs der Mechanismus der Natur in dem menschlichen Verstande seinen Ursprung habe und dafs der Mechanismus kein genügender Erklärungsgrund der Natur ist. Erkennt nun der Mensch eine solche nicht mechanische, ideale Welt, kommt er zu der Überzeugung, dafs er selber blofs und nicht einmal vorwiegend ein Mechanismus, sondern frei ist, so erwächst ihm aus

der sicheren Erfahrungsthatsache der Freiheit ein neuer Begriff der Gottheit und eine neue moralische Weltordnung d. i. eine neue Religion. Aber die Religion müssen wir nicht aufser uns suchen, sondern allein in der mechanisch nicht deutbaren Welt, jede Überschreitung der Grenzlinie zwischen der mechanisch deutbaren und einer mechanisch nicht deutbaren Welt bedeutet ein Attentat gegen die Erfahrung.

Ich habe mich bemüht, die Ansichten Chamberlains möglichst mit seinen Worten zu geben; näher darauf einzugehen ist hier nicht der Platz, zumal es nicht Chamberlains eigene neue Gedanken sind. Aber ein Gott der nur in uns ist, wird inhaltslos, wie häufig bei den Mystikern. Wir haben doch das Bedürfnis das Walten göttlicher Weisheit und Zweckmäfsigkeit auch aufser uns im Universum zu sehen. Wie sich Chamberlain dazu stellt, ist nicht klar.

Chamberlain ahnt einen Zusammenbruch unserer Kultur, wenn nicht ein religiöses Genie uns von den syro-ägyptischen Mysterien befreie und uns eine Religion gäbe, so genau unserem germanischen Leben angepafst, dafs sie die Fähigkeit hat, uns im innersten Leben zu erfassen, zu veredeln und zu kräftigen. Nun das Bedürfnis, den Protestantismus fortzubilden und zu läutern erkennen auch wir voll an, aber Chamberlains Mysticismus ist weit davon entfernt, die religiösen Bedürfnisse des Volks zu befriedigen.

Chamberlain ist selbst mehr Künstler als Philosoph und wissenschaftlicher Forscher; daher erklärt sich seine Unterschätzung wissenschaftlicher Forschung gegenüber den künstlerischen Leistungen, und seine Bevorzugung der intuitiven Erkenntnis vor der exakten Forschung. Widerspruch ruft ja sein Buch in Menge hervor bei all den Vorzügen, die oben hervorgehoben sind. Aber betrachtet man es als Ausflufs der Bestrebungen und Ideen, die jetzt laut ihre Stimme erheben, der religiösen Forderungen, die bei voller Würdigung der christlichen Religion gegen veraltete Dogmen der christlichen Kirche protestieren, des Individualismus, der alldeutschen Gedanken, des Antisemitismus, so wird man es als eine bedeutsame und hochinteressante Erscheinung der Zeit ansehen; jedenfalls wird ihm jeder reiche Anregung verdanken.

MITTEILUNGEN

1. Der achte allgemeine nordische Lehrertag

Vom 7.—10. August 1900 fand in Christiania der achte allgemeine nordische Lehrertag statt. Es sind nun 15 Jahre, seitdem die Lehrer und Lehrerinnen der skandinavischen Völker in Christiania sich begegnen. In der Zwischenzeit sind zwei allgemeine Lehrerversammlungen dieser Art, die nun jedes fünfte Jahr wiederkehren, gehalten worden, nämlich in Kopenhagen 1890 und in Stockholm 1895. Die Versammlung zählte ungefähr 5000 Teilnehmer, wovon 2000 Norweger, 1500 Schweden, 1300 Dänen — auch aus dem entfernten Island waren einige Teilnehmer angelangt — und 200 Finnländer.

Die Verhandlungen wurden den 7. August in zwei der gröfsten Kirchen der Stadt eröffnet. In der einen predigte der norwegische Kultusminister V. A. Wexelsen, welcher Mitglied des Vorstands war und die ganze Zeit mit dem gröfsten Interesse an den Verhandlungen teilnahm.

Diese umfafsten teils Vorträge, teils Diskussionen. Der erste Vortrag wurde vom Pfarrer Frölich aus Norwegen gehalten und behandelte die moralische Persönlichkeit des Lehrers. Der Redner betonte, dafs es nicht genug ist, dafs der Lehrer grofse Kenntnisse und Unterrichtsfähigkeit hat, er mufs auch moralisch eine Persönlichkeit sein. — Schon denselben Tag hielt Fräulein A. Holsen aus Norwegen einen Vortrag über die Fortbildungsschulen. Der Zweck dieser Schulen sei, die Gärungsperiode der Jugend zu verkürzen. Weil alles Dunkle und Unbestimmte diese Periode verlängere, seien solche Schulen notwendig.

Eine Diskussion, die den folgenden Tag stattfand, beschäftigte sich mit der Zusammenarbeit der nordischen Schulen und wurde vom Oberlehrer J. Nicolaisen aus Norwegen eingeleitet. Er fing mit der Bemerkung an, dafs jedes der drei nordischen Völker die Sprachen der anderen verstehe, und dafs ihre Sitten und Kultur auch einander sehr ähnlich seien. Die Zusammenhaltung der skandinavischen Völker sei darum nicht nur eine Möglichkeit, sondern auch eine Pflicht. Um dieses Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken, empfahl der Einleiter, die Schulen der Nachbarländer zu besuchen. Von der gröfsten Bedeutung sei auch die Kenntnis der Litteratur dieser Länder. Die Gemeinsamkeitsbestrebungen

sollen nicht nur die Sache der Lehrer sein, sondern auch die der Kinder. Diese sollen zuerst Vaterlandsliebe lernen, aber auch Liebe zu den übrigen nordischen Ländern. Darum müssen die Erzieher dahin arbeiten, die Jugend die Länder und Völker Skandinaviens kennen zu lehren.

Vor ungefähr zwei Jahren wurde eine nordische Vereinigung gebildet, deren Zweck ist, die kulturelle Zusammenschliefsung der nordischen Länder zu befördern. Dafs diese Idee von der pädagogischen Welt sehr gut aufgenommen wurde, konnte man sowohl an diesem Vortrag als an der lebhaften Diskussion des folgenden Tages merken. Diese wurde von dem Volkshochschulvorsteher Dr. J. Nörregaard aus Dänemarck eingeleitet und behandelte die Vaterlandsgeschichte in den nordischen Schulen. Dr. Nörregaard nimmt vielleicht die erste Stelle unter den Volkshochschulvorstehern Dänemarks ein. Der Einleiter betonte, dafs wie die in Skandinavien gesprochenen Sprachen in der That nur eine einzige ist, die sich in drei verwandte Äste geteilt hat, so ist es auch mit den verschiedenen Ländern. Sie bilden eigentlich nur ein Skandinavien, in drei selbständige Staaten geteilt. Die Geschichte der drei Länder müsse auch in der That nur eine sein. Was sollte man sagen, wenn man in Deutschland die Vaterlandsgeschichte zu einer bayerischen oder einer sächsischen Geschichte machte? Ebenso aber macht man es in den nordischen Schulen. Die Geschichte von Schweden, Norwegen und Dänemarck, die eigentlich als eine einzige sollte betrachtet werden, wird in drei aufgeteilt. Wenn man es anfange, wie der Redner wollte, würde die Vaterlandsgeschichte viel schöner und wahrer werden. Da sollte man auch nicht immer die Partei des eigenen Landes gegen die Nachbarländer nehmen; dadurch würde das Rechtsgefühl der Kinder gestärkt werden. Auf diese Rede folgte eine sehr lebhafte Diskussion, an welcher Redner aller der drei nordischen Länder teilnahmen. Für die Norweger sprach der Schuldirektor O. Anderssen. Er hob gegen den Einleiter hervor, dafs die nordischen Völker nicht ein Volk seien und nicht ein Vaterland haben. Dafs die drei Völker in der Geschichte zusammengegangen sind, hänge von keinem inneren Trieb, sondern von äufseren Verhältnissen ab. Doch solle man natürlich bei dem Unterricht betonen, dafs diese Völker in vielen Dingen mit einander verbunden sind. Die schwedischen Redner nahmen eine vermittelnde Stellung ein, obgleich sie sich in vielem an den Einleiter anschlossen. So wurde von ihnen hervorgehoben, dafs viele Perioden der Geschichte eines der drei Länder unverständlich seien, wenn man sie nicht in Verbindung mit der Geschichte der zwei anderen betrachte. Einer dieser Redner behauptete auch, dafs die äufseren Verhältnisse es notwendig machen, dafs die nordischen Länder zusammenhalten, um ihre gemeinsame Kultur zu verteidigen. Darum sei es auch die Pflicht der Lehrer, den Kindern Liebe zu den Nachbarländern einzuflöfsen.

Aufser diesen zwei Diskussionen kamen auch mehrere Verhandlungen vor, bei welchen die Zusammenarbeit zwischen den nordischen Ländern behandelt wurde. Von diesen sind zu erwähnen: Der Vortrag von K. E. Hansen aus Dänemark über die Frage, wie die nordischen Lehrer und Lehrerinnen mit dem gröfsten Nutzen und den geringsten Kosten

pädagogische Reisen in die Bruderländer vornehmen können; eine Diskussion über die Zusammenarbeit zwischen den nordischen Mädchenschulen, die von der Schulvorsteherin, Fräulein Anna Rönström aus Schweden eingeleitet wurde. Bei einer Sonderzusammenkunft der Lehrervereinigungen der nordischen Länder wurde von dem Volksschullehrer A. Jonsson aus Schweden ein Vortrag über die Bedeutung der allgemeinen Volksschullehrervereinigungen für die Volksbildungsarbeit im Norden gehalten. Diese lebhaften und interessanten Vorträge und Diskussionen, die alle von einer näheren Verbindung der nordischen Völker in Hinsicht der Kultur und der Schule handelten, weisen, dafs die vorher genannte Idee von der kulturellen Zusammenschliefsung der nordischen Länder sich schon fest eingewurzelt hat, und auch gute Versprechungen für die Zukunft in sich schliefst. — Der persönliche Verkehr zwischen den Teilnehmern der Versammlung war der freundschaftlichste und angenehmste, auch zwischen den Norwegern und den Schweden, wie dies gewöhnlich der Fall ist, wenn sie sich persönlich treffen. Die Streitigkeiten zwischen den genannten Völkern sind gar nicht so tiefgehend, wie man sich im Auslande vorstellt. In der That ist die Differenz mehr eine äufsere, scheinbare als eine innere, wirkliche. Und dafs die weit überwiegende gemäfsigte Mehrzahl der beiden Völker sie auch so ansieht, geht nicht nur aus Aussprüchen in Zeitungen, Diskussionen und Vorträgen, sondern auch von dem persönlichen Meinungsaustausch hervor.

Den letzten Tag der Versammlung hielt der Direktor der höheren Realschule in Stockholm S. Almquist einen sehr interessanten Vortrag über »das Übergangsalter«. Der Inhalt war ungefähr der nachstehende: Die Erziehungskunst der älteren Zeiten beschäftigte sich am meisten mit diesem Alter. Jetzt aber geht die Entwicklung der Schule in einer ganz entgegengesetzten Richtung; man reformiert nach den Bedürfnissen der kleineren Kinder und des Jugendalters und versäumt fast ganz das sehr wichtige Übergangsalter. Charakteristisch für die Kinder dieses Alters sind: die grofse Entwicklung des Körpers; die wachsende Thatlust, die sich in Arbeit oder auch in Unart, Prahlerei und Roheit zeigt; das Bedürfnis eines wahren Denkens, welches zwischen dem Wesentlichen und Unwesentlichen scheidet, was nimmer das Kind thut. Dies Denken schliefst sich immer an die konkrete Wirklichkeit an. Dagegen ist der Knabe in dieser Periode des systematischen Denkens unfähig. Er bezieht nimmer aus freiem Willen eine Definition oder eine Regel auf eine konkrete Erscheinung, er macht es aber gern unter der Führung des Lehrers. Es kann sogar gefährliche Folgen haben, wenn man ihn zu einem solchen Denken zu zwingen sucht. Dadurch kann man ihn zu Mutmafsungen oder sogar zu Betrug verleiten. Die Knaben in diesem Alter brauchen viel Essen und Bewegung; nicht nur Spielen und Turnen, sondern auch wahre körperliche Arbeit. Es liegt viel daran, sie vor Spirituosen und Tabak zu bewahren, denn diese Genufsmittel können sehr gefährlich einwirken, vor allem auf das Geschlechtsleben. Von dem Erzieher fordert der Knabe eine ernste und feste Behandlung. Man mufs versuchen, sein Vertrauen zu gewinnen und soll ihm darum Vertrauen, Interesse und vor allem Gerechtigkeit zeigen. Auf dem

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

intellektuellen Gebiete fordert er ernste Arbeit, doch nicht zu viel, so daſs sie von der körperlichen Arbeit Zeit an sich reiſst. Man muſs auch das eigene, noch schwache Denkvermögen in der vorher dargestellten Richtung stärken. Der Fehler der bisher befolgten Methode, ihn in die Reproduzierung der Gedanken anderer fast ausschlieſslich zu üben, ist, daſs der Knabe dadurch gewohnt wird, eingelernte Gedanken für eigene zu nehmen, was die allgemeinste Sünde auf dem Gebiete des Denkens ist, sowohl bei den Ungebildeten als bei den am meisten Gebildeten. Auswendig lernen ist doch kein Übel, wenn man nur solche Sachen lernt, die wirklich für das kommende Leben bedeutungsvoll sind. Vieles in der gegenwärtigen Schularbeit ist unnatürlich und wertlos. Die Ursachen hierzu sind zweierlei: 1. man hat von der Schule früherer Zeiten Unterrichtsstoff und Methoden geerbt, die jetzt ohne Bedeutung sind; 2. man hat der modernen Entwicklung der Pädagogik gemäſs solche Fächer eingeführt, die zuerst bei einem späteren Alter fruchtgebend, aber bei diesem Alter nicht nur ohne Nutzen sondern sogar zu Schaden der Schüler sind.

Auſser diesen nun erwähnten Vorträgen und Diskussionen, von welchen die meisten bei den allgemeinen Sitzungen stattfanden, kamen auch viele interessante Verhandlungen bei den Sektionssitzungen vor. Von diesen sind zu nennen: Die von dem Direktor N. P. Jensen aus Dänemark eingeleitete Diskussion über »die Verbindung des Hauptgedankens der modernen Naturwissenschaft (die Entwicklungshypothese) mit dem Religionsunterricht«; ein Vortrag von dem Direktor E. Aas aus Norwegen über psychische Untersuchungen norwegischer Kinder; eine Diskussion über die Frage, »ob gröſseres Gewicht auf die biologische Seite in dem höheren Schulunterricht zu legen ist«, die vom Professor Dr. N. Wille aus Christiania eingeleitet wurde. Der Direktor K. Palmgren aus Stockholm leitete eine Diskussion über den fakultativen Unterricht ein; die Herausgeberin der pädagogischen Zeitschrift »Verdandi«, Fräulein Anna Sandström, Schulvorsteherin in Stockholm und eine sehr begabte pädagogische Schriftstellerin, hielt einen Vortrag über eine Frage, die folgendermaſsen formuliert war: »Wie ist die Kulturgeschichte mit dem Unterricht der politischen Geschichte zu vereinigen?«

In Verbindung mit dem allgemeinen nordischen Lehrertag fand auch eine nordische Mädchenschulversammlung statt, bei welcher Fräulein K. Hagen aus Norwegen eine Diskussion über die Erfahrungen von der gemischten Schule einleitete. Eine interessante Schulausstellung war auch in Verbindung mit der Lehrerversammlung angeordnet.

An die Teilnehmer des Lehrertages wurden verschiedene pädagogische Schriften ausgeteilt. Von diesen ist vor allem ein kleines Buch über das Unterrichtswesen der nordischen Länder in der Zeit 1895—1900 zu erwähnen. Eine Angabe des Inhalts dieses Buches würde gar zu weitläufig werden. Doch dürfte auch für deutsche Leser eine sehr kurze Übersicht von Interesse sein. In dem Teile des Buches, der Schweden behandelt, wird am ersten über die Volksschulen, Volksschullehrerseminarien, »Arbeitsstuben« — d. h. Stuben, wo die Kinder, die sonst ihre freie Zeit in den Straſsen zubringen würden, für sie geeignete Beschäftigung erhalten können und

dadurch Liebe zur Arbeit und Ordnung lernen; von solchen Arbeitsstuben giebts nun in Schweden 40, wovon nur in Stockholm 11 — Ferienkolonien und Schulbäder Bericht erstattet. Die Schulbäder haben die letzten Jahre eine sehr grofse Verbreitung erhalten. Schulbadestuben sind in vielen Schulhäusern der gröfseren Städte eingerichtet worden. Im Jahre 1899 wurden an Volksschulkinder in Stockholm ungefähr 100 000 warme Bäder erteilt. — Seit 1895 sind 4 neue Volkshochschulen eingerichtet; die ganze Anzahl beträgt nun 29. Dann wird von der Entwicklung der gelehrten Schulen, der gemischten Schulen für Knaben und Mädchen, der höheren Mädchenschulen und der Abnormschulen in den fünf letzten Jahren gesprochen. Zum Schlusse werden verschiedene pädagogische Gegenstände berichtet, die nicht zu den vorher genannten Schulen gehören, wie von den »Schulküchen«, den geordneten Spielen im Freien (»fria lekar«), den Schulreisen, dem Handfertigkeitsunterricht (»slöjd«), der pädagogischen Bibliothek, der pädagogischen Litteratur etc. Auf ähnliche Weise wird von der Entwicklung des Unterrichtswesens in Norwegen und Dänemark Bescheid gegeben.

Der Empfang der Gäste in Christiania war ausgezeichnet. Es war nicht nur für die körperlichen Bedürfnisse der Fremden, sondern auch für ihre Vergnügungen durch Konzerte, Spazierfahrten etc. aufs beste gesorgt.

Der nächste allgemeine nordische Lehrertag findet in Kopenhagen im Jahre 1905 statt.

Stockholm Dr. J. Lindquist

2. University of Oxford

University Extension Summer Meeting. August 1901

The Tenth Meeting will be held in Oxford in August, 1901. It will be open to University Extension and other Students; and will be divided as usual (for the convenience of those who cannot stay for the whole time) into two parts.

Lectures and Classes in the following subjects:

1. The Making of England. Courses of Historical Lectures from the Roman Occupation to Magna Charta. 1215, with special reference to the Life and Times of King Alfred, and special courses upon (1) Early English Church History, (2) the chief original authorities for the study of the period. (The Lectures on King Alfred are intended as a contribution to the Millenary Commemoration.) 2. The Empire and the Papacy. Courses of Historical Lectures on the Early Middle Ages of European History, with special lectures on the great Statesmen and great Churchmen of the period. 3. The History of Epic Literature in Europe. With special lectures on Homer, Virgil, the Sagas, and the great Mediaeval Legends. (This course will include the modern treatment of the Mediaeval Legends, e. g. Tennyson's Idylls.) 4. The Great Oxford Collections: e. g. the Ashmolean Museum and the Pitt-Rivers Collection. 5. Modern Scientific advance. With special reference to Geography, Anthropology,

and Astronomy. 6. Saxon and Norman Architecture. 7. Social Economics. With special reference to the Life and Teaching of John Ruskin. 8. The Science and Practice of Teaching. 9. The English Language. Intended specially for foreigners. 10. Greek, Latin, French and German Languages. To be arranged, if the demand for teaching in these subjects is sufficient. — Special Conferences will be arranged. — Full Programme will be ready about Easter, 1901. Price, with Lodging List and Time Table, 7d. post free.

All information from: J. A. R. Marriott, M. A., University Extension Office, Oxford.

---

3. Oster-Programme 1901

Dr. Max Adler, Volks- und Kinderlieder. Lateinische Hauptschule zu Halle a. S.

Dr. Otto Apelt, Die Ansichten der griechischen Philosophen über den Anfang der Kultur. Gymnasium in Eisenach.

Dr. Otto Liermann, Henricus Petreus Herdesianus und die Frankfurter Lehrpläne nebst Schulordnungen von 1579 und 1599. Goethe-Gymnasium, Frankfurt a. M.

Dr. Fr. Richter, Die Anfänge des Dresdner Realschulwesens. Jahresbericht der Drei-König-Schule.

---

4. Die praktische Ausbildung des höheren Lehrerstandes Norwegens

Von Schuldirektor Otto Anderssen, Kristiania

Durch den Artikel des Oberlehrer Neuberth in »Dagbladet« am 10. März d. J. veranlafst, mache ich darauf aufmerksam, dafs in den Antrag einer Reform der Lehrerexamina an der Universität (zu Kristiania), der diesen Herbst von einem departementalen Komitee zustande gebracht wurde, ein theoretisch- und praktisch-pädagogischer Kursus im Anschlufs an den fachwissenschaftlichen aufgenommen worden ist. Der Antrag ist kurz folgenden Inhalts:

Es wird ein pädagogisches Seminar eingerichtet mit einem halbjährigen Kursus in theoretischer Pädagogik, woran sich praktische Übungen knüpfen.

Der theoretische Unterricht umfafst:

A. Die Hauptzüge der Geschichte der Pädagogik neuerer Zeit mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des höheren Schulwesens.

B. Die Hauptzüge der Schulgeschichte unseres eigenen Landes, besonders die Entwicklung der höheren Schule und daneben die für diese Schule geltenden Gesetze, Verordnungen und Pläne.

C. Angewandte Psychologie.

Gleichzeitig mit diesem Kursus frequentiert der Lehrerkandidat an

einer höheren Schule einen Übungskursus als Lehrer. Eine besondere Übungsschule wird nicht eingerichtet.

Nach diesem halbjährigen Seminarkursus wird der Kandidat an eine der höheren Schulen des Landes gewiesen, wo er ein Semester lang innerhalb seines Fachkreises selbständig unterrichtet und zwar höchstens 18 Stunden (wöchentlich). Dieser Unterricht, für den man ein Gehalt vorschlägt, wird vom Rektor beaufsichtigt.

Ich kann diese Einrichtung jetzt nicht näher besprechen, da ich sie in kurzem »der pädagogischen Gesellschaft« vorzulegen beabsichtige. Wenn die Interessen der Schule das künftige Geschick dieses Antrags bestimmen, darf man hoffen, dafs sich diesmal daraus ein Resultat entwickelt.

(Aus »Dagbladet« 11. März 1901 von cand. mag. Gerh. Gloersen mitgeteilt.)

---

5. Familie Herbart in Ostheim

Andreas Herbart, geb. 1615 (Tauftag 19. Okt.)

Georg Herbart, geb. 1. Jan. 1644, Leineweber	Nikolaus Herbart, geb. d. 14. März 1642, Leineweber (Nachkommen noch in Ostheim und Razzershausen in Bayern vorhanden)
Johann Jakob Herbart, geb. 24. Febr. 1673, Leineweber	
Johann Michael, geb. 30. Aug. 1703, getauft am Geburtstage. Pate war Johann Michael Urban, Bürger und Hutmacher in Ostheim. † 2. Aug. 1768, Rektor des Gymnasiums in Oldenburg.	Johann Just, geb. 17. Febr. 1715, † 27. Febr. 1764, Weber
Thomas Gerhard, Justizrat in Oldenburg (Margarete Schütte)	
Joh. Friedrich, geb. 4. Mai 1776 in Oldenburg, † 11. Aug. 1841 in Göttingen	
Georg Gotthard, geb. 27. Nov. 1744	Johann Kaspar, geb. 3. März 1759

Johann Kaspar Herbart wurde am 16. Mai 1797 in Schmalkalden mit Katharine Elisabetha, geb. Strauch getraut und hat sich dann in Meiningen niedergelassen. In Meiningen giebt es noch Herbarts.

Georg Gotthard verschwindet seitdem aus den Kirchenbüchern in Ostheim.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Lipps, Grundrifs der Psychophysik. Mit 3 Figuren Leipzig, Göschen, 1899. 167 S. 0,80 M.

Lotze schliefst 1852 das Vorwort zu seiner medizinischen Psychologie mit den Worten: Ich habe heimlich längst die statistische Bemerkung gemacht, dafs die grofsen positiven Entdeckungen der exakten Physiologie eine durchschnittliche Lebensdauer von etwa vier Jahren haben.« Dies gilt zum Teil auch heute noch trotz der weit ausgebildeten Methoden der Forschung auf diesem Gebiete, und gilt heute zum Teil noch mehr, weil viel mehr Forscher sich an der Arbeit beteiligen und jeder den Thatsachen zuweilen seine besondere Deutung giebt. Täglich kommen neue Entdeckungen und führen eine Modifikation oder auch Zurücknahme früherer Ergebnisse herbei. Dazu ist das Material in vielen Zeitschriften zerstreut.

Darum ist es eine sehr verdienstliche Arbeit, die Lipps unternommen hat, auf engem Raum das weitzerstreute Material zu sammeln, das Sichere vom Unsichern zu sichten und übersichtlich darzubieten. Unter Psychophysik versteht er nicht allein die Beziehungen von Reiz und Empfindung, sondern allgemein die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Leib und Seele oder noch allgemeiner zwischen der körperlichen und geistigen Welt. Der reiche Inhalt wird unter folgenden Abschnitten abgehandelt: I. Aufgabe der Psychophysik, II. Grundlagen und der Umfang des psycho-physischen Parallelismus, III. die qualitative und quantitative Bestimmungsweise, IV. Reiz und Empfindung, V. Gefühl und Gefühlsausdruck, VI. die subjektive Auffassung und die objektive Beschaffenheit der räumlichen und zeitlichen Formen.

Man sieht, das Büchlein ist eine Ergänzung zu jeder Psychologie, zumal es meist nur Gesichertes, und wenn auch nicht alles, aber doch das allermeiste der einschlägigen Untersuchungen bietet. Es fehlen fast ganz die Verhandlungen über die Reaktionszeit uud mancherlei über die neusten Lichttheorien.

Verfasser giebt am Schlufs auch die hauptsächlichste Litteratur an von Fechner ab, dabei wird aus der Herbartschen Litteratur gar nichts angeführt, wiewohl doch namentlich C. S. Cornelius fast alle Fragen der Psychophysik mehrfach kritisch und thetisch behandelt hat. O. F.

Dr. med. **J. Froehlich**, K. S. Stabsarzt a. D., ärztlichem Leiter der Wasserheilanstalt »Ostseebad Broesen«, Die Individualität vom allgemein-menschlichen und ärztlichen Standpunkt. Stuttgart, A. Zimmer. 410 S. Preis 6 M.

Das Buch enthält ein Bekenntnis zum Individualitätsprinzip in der Weltbetrachtung im allgemeinen und in der Medizin im besondern. Nach dem Verfasser ist die Idee das einzig Seiende. Sie zur Darstellung zu bringen, ist die Aufgabe der Wissenschaft. Das thut sie, indem sie das Ganze in den Teilen und die Einheit und Notwendigkeit der Teile im Ganzen sieht und eines aus dem andern in seinem Sein und Werden erschliefst. Insofern sie dies thut, ist sie weseneins mit der Kunst. Während die Wissenschaft die Einheit als Wahrheit erfafst, erfafst die Kunst sie als Schönheit in der Form begrenzter Erscheinung. Die Individualität ist Träger beider. Wo das Individuelle sich in seiner Urkraft äufsert, trägt es den Stempel der Wahrheit und der Schönheit. Der wesentliche Ausdruck des Wahren und Schönen zeigt sich in dem Prinzip der Zweckmäfsigkeit. Die vollständige Verkörperung dieses Prinzips sehen wir im Reiche des Organischen, dessen Krone der Mensch ist, in dem daher auch die Idee der Einheit, der Wahrheit und Schönheit sich am leuchtendsten offenbaren müfste.

Nachdem Verfasser so im ersten Kapitel die Grundgedanken seiner Weltbetrachtung skizziert hat, legt er diese im 2. Kapitel näher dar. Das Lebensrätsel löst ihm der Materialismus nicht, weder der grobe noch der feine. Sehr ansprechend wird ausgeführt, dafs das Wesen des Lebens nicht in den Stoffen liegt, aus denen sich die Lebewesen zusammensetzen, sondern in der geheimnisvollen Macht, jene Stoffe zum selbsterhaltungsfähigen Organismus zusammenzufügen und sich zum Selstbewufstsein hindurchzuringen. Und wenn es, wie der Materialismus behauptet, gelingen sollte, sämtliche organische Stoffe künstlich herzustellen, so wären wir damit der Ergründung und dem natürlichen Aufbau des einfachsten Organismus noch um nichts näher gekommen. Wir finden wohl organischen Stoff als Produkt des Lebens, aber niemals sehen wir Organisation und Leben als Folge einer organischen Mischung auftreten. Das Leben ist gerade der Kampf mit den Hindernissen des Inerscheinungtretens der Individualität, welche das Fremde ihren eigenen Gesetzen zu unterwerfen sucht und bei allem Wechsel der Bedingungen ihr innerstes Wesen behauptet. Das Charakteristische des individuellen Lebens besteht gerade in dem, wodurch es selbst möglich ist. Leben ist Individualität. Individuelles Leben trägt die Bedingung seiner Existenz und seiner Erneuerung in sich selbst. Es entringt sich der Notwendigkeit des allgemeinen Gesetzes, um in sich selbst sein Gesetz zu finden. Die Gesetze und Bedingungen des Lebens werden von den chemisch-physikalischen Gesetzen und Kräften nicht gedeckt.

Von diesem Standpunkte aus erfährt nun auch der Darwinismus seine Beurteilung. »Die Bedeutung des Kampfes ums Dasein ist eine blofs negative; er reifst die Lücken, welche das Fortkommen der bestehenden Arten sichern, trägt aber nicht zu ihrer Weiterentwicklung bei.« Der Kampf ergiebt sich erst, wenn wir die vitalen Eigenschaften des Organischen

zur Geltung kommen lassen. Daraus aber ergiebt sich, dafs das Leben als etwas Gegebenes hinzuzunehmen ist und aus rein mechanischen Gründen nicht erklärt werden kann. Selbstregulierung, Überkompensation und Assimilation, die Kennzeichen des Lebens, bethätigen sich zwar nur in Verwertung der mechanischen und chemischen Gesetze, werden von diesen aber doch nicht umfafst; vielmehr liegt gerade in der Art jener Verwertung das Besondere, dem Leben allein Eigentümliche. — In diesem Sinne und Geiste wird jede alte und neue Lösung des Lebensrätsels geprüft. Auch die Begriffe: Freiheit, Gott, Pflicht werden von diesem Standpunkte aus beleuchtet. Einen freien, d. h. ursachlosen Willen giebt es nicht. »Insofern aber unsre Individualität die innere Ursache unsers Handelns ist, müssen wir auch im Rahmen derselben die Willensfreiheit anerkennen.« Der Gott, den wir glauben, kann nur ein individueller Gott sein; und das Lebensprinzip, das sich aus dem Individualitätsprinzip ergiebt, kann nur die Liebe sein, die zur Harmonie in der Einheit führt. Daher das Motto des Buches: »Einer für alle, alle für einen!«

Man sieht: Eine Weltbetrachtung, die mehr persönliches Bekenntnis als objektive Wahrheit sein soll. Verfasser sagt auch ausdrücklich, dafs er die Wahrheit seiner Grundgedanken fühlt, objektive Wahrheit ihnen aber nicht zusprechen will. Eine eigentliche Kritik wäre daher wohl kaum am Platze. Vielleicht wäre diese angebracht gegenüber dem zweiten Teile des Buches, in dem die Durchführung des Individualitätsprinzips in der Medizin näher dargelegt wird. Diese zu liefern, ist Rezensent nicht imstande. Er bekennt aber gern, dafs die bez. Ausführungen ihn als Laien in medizinischen Fragen sehr sympathisch berührt haben.

Das Buch enthält mehr, als sein Titel vermuten läfst. Seine Lektüre wird allen Freunden einer idealistischen Lebensauffassung Genufs bereiten.

E. Schwertfeger.

Gustav Friedrich, Hamlet und seine Gemütskrankheit. Heidelberg, Georg Weifs, 1899. 207 S.

Verfasser stellt zunächst fest, dafs die Monologe der einzige Mafsstab sind, um die Richtigkeit der Lösungen des Hamlet-Problems zu prüfen. Aus den Monologen ergiebt sich nun unzweideutig, dafs Hamlet sich nicht mit der Frage beschäftigt: »Soll ich oder soll ich nicht?« oder: »Was spricht dafür — was dagegen?« sondern mit der viel bedeutsameren: »Warum thue ich es denn nicht, da doch der Wille dazu vorhanden ist?« Wenn ein Mensch sich nicht zur Ausführung einer von ihm beabsichtigten Handlung entschliefsen kann, so mufs der Grund entweder im Motiv (Erkenntnis, Intellekt) oder im Charakter (Willen, Gefühl) oder im Naturell (Temperament, Krankheit etc.) liegen. Alle Erklärungsversuche der Unentschlossenheit Hamlets lassen sich in diesen drei Klassen unterbringen. Aber sie alle genügen nicht. Wer den Grund des Nichthandelns im Motiv sucht, kann die Selbstvorwürfe Hamlets nicht erklären; denn hat Hamlet seine guten Gründe, warum er die That unterläfst, so braucht er sich weder anzuklagen, noch sein Zögern vor sich selbst zu rechtfertigen. Diejenigen, welche den Grund im Charakter sehen, wissen nicht anzugeben, warum er beständig Motive seines

Nichthandelns aufsucht oder angiebt. Die den Grund in der Fettleibigkeit oder in der Neurasthenie suchen, können nicht erklären, warum Hamlet sonst so aufserordentlich geistig regsam ist und so leicht zu raschem, impulsivem Handeln kommt. — So liegt also, trotz der vielen scharfsinnigen Untersuchungen, die angestellt sind, das Problem noch immer im Dunkeln. Wie kommt das?

Verfasser antwortet: »Weil die Phsychologie und Pathologie des Grams noch nicht geschrieben ist; weil man noch nie einen willensstarken und denkenden Menschen, der von einem grofsen Kummer niedergedrückt war, sich näher angesehen hat.« Hamlet leidet nach dem Verfasser an etwas anderem als an blofser Unentschlossenheit; er leidet an Willenshemmung, die nicht ein Nichtwollen, sondern ein Nichtwollenkönnen ist, eine weder intellektuell noch moralisch zu beurteilende Erscheinung, sondern ein organischer Zustand, der das Eigentümliche hat, dafs er als solcher gar nicht ins Bewufstsein tritt, diesem vielmehr in der Gestalt eines meist scharfsinnig erdachten Motivs gegen die Ausführung der beabsichtigten That sich darstellt. Diese Erscheinung ist es, welche Shakespeare in seinem Hamlet darstellt; sie bildet den eigentlichen Inhalt, den Kern des Stückes.

Eine andere Frage ist nun die, wie diese Willenshemmung psychologisch und physiologisch zu erklären ist. Verfasser versucht zu einer Erklärung zu gelangen und kommt zu dem Ergebnisse: der Grund oder die Ursache der Willenshemmung ist die sogenannte psychische Melancholie, die ihren Ursprung in äufseren Lebensverhältnissen, in objektiv begründeten, traurigen Vorstellungen hat. Man soll in Hamlet keinen Neurastheniker, keinen kranken, keinen im psychiatrischen Sinne kranken Menschen sehen. Seine psychische Melancholie in Verbindung mit seinem Temperament, seiner moralischen Widerstandskraft, seiner Selbstbeherrschung und seiner genialen Anlage erklärt die Erscheinung der Willenshemmung bei ihm vollständig.

Wie Verfasser das im einzelnen nachweist, kann hier nicht dargelegt werden. Unsers Erachtens ist seine Grundauffassung durchaus richtig und findet in den Einzelausführungen ihre Bestätigung. Ob es notwendig war, Schopenhauer in solchem Umfange heranzuziehen, wie Verfasser es thut, möchten wir bezweifeln. Das Problem hätte sich auf die angegebene Weise auch ohne Schopenhauers Theorie vom Willen und vom Pessimismus lösen lassen, und die ganze Arbeit hätte mehr Einheitlichkeit und mehr Geschlossenheit der Gedankenführung erhalten, also an Wert gewonnen.

E. Schwertfeger.

II Pädagogisches

Wilhelm Schuppe, Was ist Bildung? Berlin, Gärtner, 1900.

Die Forderung, das Gymnasialmonopol zu beseitigen und allen 9klassigen Schulen die gleichen Berechtigungen zu verleihen, durchklingt heute in allen Tonarten die Schulreformlitteratur. Nachdem schon seit langem die Freigabe des medizinischen Studiums an die Realgymnasiasten erörtert

worden ist, fordert neuerdings eine Petition an das Preufsische Kultusministerium das Gleiche für die Jurisprudenz. Die Begründung derselben gipfelt in der Behauptung, dafs die Abiturienten des Realgymnasiums denen des humanistischen Gymnasiums »an allgemeiner geistiger Durchbildung nicht nachstehen.« Die grofse Mehrzahl der hervorragendsten Rechtslehrer und praktischen Juristen teilt freilich nach Ausweis einer von der Deutschen Juristenzeitung veranstalteten Umfrage diese Anschauung nicht, und ebensowenig vermag sich Schuppe, einer unserer scharfsinnigsten Philosophen, mit der Ansicht zu befreunden, dafs das Realgymnasium wirklich die für die Führer und Leiter des Staates notwendige Tiefe der geistigen Bildung gewähre.

In eindringender, oft ironisch zugespitzter Weise durchmustert er die Gründe der Petenten und führt die inhaltsleeren Schlagworte, mit denen sie vielfach arbeiten, auf ihre volle Nichtigkeit zurück. Er zeigt die innere Hohlheit ihrer krassen Nützlichkeitspädagogik, die mit ihrem steten »die Lehrgegenstände des Gymnasiums braucht der Jurist nicht« sich ins eigene Fleisch schneidet, da doch die von ihr geforderten Mehrkenntnisse in Mathematik oder deutscher Litteratur zum Verständnis irgend eines der vielen Gesetzesparagraphen genau so wenig beitragen wie etwa die Verba auf $\mu\iota$.

Aber Schuppe begnügt sich nicht damit, den unklaren Nominalismus der Reformer zu kennzeichnen; er fördert vielmehr die Lösung der Berechtigungsfrage von freieren und weiteren philosophisch durchleuchteten Gesichtspunkten aus.

Deshalb erörtert er eingehend das Problem: Was ist denn eigentlich die vielberufene allgemeine Bildung? Bildung ist ihm das Verständnis des Weltganzen nach der Seite der Subjekte und der Objekte. Letztere lehren Mathematik und Naturwissenschaften, erstere die Geschichte kennen, nicht nur die politische, sondern die Menschengeschichte überhaupt, zu der Litteraturen, Sprachen u. s. w. gehören. Daher ist für den, der auf echte Bildung Anspruch macht, d. h. im Ganzen der Welt sich will orientieren können, sprachlich-historisch-ästhetische Bildung genau so unerläfslich wie die Elemente der Mathematik und Physik. Kompensationen giebt es hier nicht. Die historische Bildung aber oder genauer »Das historische Verständnis unsrer Kultur in ihrer Entwicklung erfordert unbedingt die Kenntnis der antiken Sprachen, Litteraturen und Kulturen, der römischen wie ihrer notwendigen Voraussetzung, der hellenischen«. Davon läfst sich nichts abdingen, und das kann das Realgymnasium nicht leisten.

Die Petenten schreiben zwar dem Lateinunterricht dieser Schule solche Wunderkraft zu, aber Schuppe betont demgegenüber, dafs ehedem wohl das Latein auf dem Realgymnasium etwas bedeuten mochte, dafs aber heute gerade dort seine Ziele und seine Stundenzahl allmählich so beschnitten seien, dafs ein irgend nennenswerter Erfolg ausgeschlossen ist. Referent kann das aus eigener mehrjähriger Erfahrung an zwei Realgymnasien nur bestätigen.

Es ist wahrlich schwer, sich dem Gewicht der geistvollen und tiefeindringenden Ausführungen Schuppes zu entziehen; aber trotz seines

Warnungsrufes müssen wir im eigensten Interesse des Gymnasiums die Forderung unterstützen: Fort mit dem Berechtigungsmonopol, der Quelle alles Hasses gegen die humanistische Bildung! Dafs sie nicht verschwinden wird, dafs ihr alle die Treue halten werden, die eine wahrhaft universelle, nicht nur in die Breite, sondern auch in die Tiefe steigende Bildung erstreben, dessen sind wir gewifs.

Jena Dr. Georg Siefert

Alexander von Peez, Scholastik in der Gegenwart. Berlin, Goln & Tetzlaff, 1900.

Den entgegengesetzten Standpunkt, die Forderung einer Reform des Gymnasiums an Haupt und Gliedern, vertritt dagegen A. v. Peez. Er liefert eine der unzähligen Abhandlungen, die die gleichen, zum Überdrusse oft gehörten Vorwürfe gegen die humanistische Bildung, mit einigen neuen geschmacklosen Scherzchen drapiert, aussprechen und mit den altbekannten, nachgerade etwas rostig gewordenen Waffen bekämpfen. Peez gehört zu den radikalen Deutschtümlern vom Schlage Friedrich Langes; er vermifst am Gymnasium die Pflege des — leider nirgends definierten — »deutschen Nationalgeistes«. Es ist ihm »ein altes Klostergebäude, ein Stück Mittelalter, ein Kind der Scholastik.« Zum Beweise dieser grotesken Übertreibungen werden wieder die Geister jener berüchtigten Kretins beschworen, deren »bleiche Gesichter, müde und kurzsichtige Augen, mangelhaft entwickelte Körper« nur dem unbekannt sind, der Tag aus Tag ein auf einem Gymnasialschulhof das lebensfrohe Treiben unserer Jugend beobachten kann. Wo sich bei dem jungen Geschlechte Nervosität zeigt, da ist ihre Quelle eine ganz andere, das unruhige Hasten und Drängen unserer Zeit, für das das Gymnasium mit seiner stillen gesammelten Versenkung in die grofsen Muster und Lehrer der Menschheit wahrlich viel mehr ein Heilmittel als ein irritamentum malorum ist. Peez will dafür, ich weifs nicht zum wievielsten Male »die neunjährige Sprachquälerei«, den formalistisch-grammatischen Betrieb haftbar machen, den eine von keiner Sachkenntnis getrübte Mythenbildung noch immer dem modernen Gymnasium und seinen vor einem Überwiegenlassen der Form über den Inhalt mit Feuer und Schwert verwarnten Lehrern andichtet. Wir erfahren schaudernd, dafs die humanistische Schule dem Leben der Gegenwart entfremdet, dafs sie rein »auf tote Sprachen, tote Völker, tote Weltanschauungen aufgebaut« sei, die »mafslos bewundert werden und uns als ewige Normen dienen sollen.« Ihr »steht ein geschwätziges Griechennest mit einigen Schönrednern und Epigrammatikern unendlich höher als ein ehrenhaftes, tapferes, aber schweigsames Volk von Grundbesitzern, Bauern und Kriegern«, soll wohl heifsen als unsere Ahnen im Zeitalter Hermanns des Teutschen, das Idealvolk der modernen Klopstocks und Gerstenbergs. Diese wunderlichen, durch den Lehrplan jedes beliebigen Gymnasiums sofort zu widerlegenden Unterstellungen werden ebensowenig bewiesen wie die Behauptung, das Gymnasium führe nicht ein in die Schönheiten und den rechten Gebrauch der Muttersprache, gehe an den Schätzen der deutschen Poesie achtlos vorbei. Ein encyklopädisches Vollfüllen der Schülerköpfe

mit lexikalischem und litterarischem germanistischen Kleinkram liegt ihm allerdings fern, aber ist Vielwissen und Vielreden das Endziel echter Pädagogik?

Auch Moltke, der realistisch Gebildete, und Bismarck, der zu seinen unsterblichen Werken unmöglich durch klassische Schulreminiszenzen angeregt worden sein kann, fehlen natürlich nicht, als leugnete irgend ein Philologe, dafs jede Zeit ihre eigenen grofsen Aufgaben selbständig zu lösen hat, und als wäre das, was jede Schulbildung, auch die humanistische, erstrebt, die Bildung des Verstandes und des Charakters, die doch allein den Heroen der Menschheit die Kraft zu ihren Ruhmesthaten giebt, irgend wäg- und mefsbar. Wer freilich wie Peez den nacktesten Utilitarismus vertritt und die Lehrstoffe lediglich nach ihrem praktischen Nutzen bewertet, statt sie nach ihrer geist-, willens- und herzensbildenden Macht zu würdigen, dem werden seine oberflächlichen, aber mit dem vollen Selbstbewufstsein der Ignoranz hinausgeschleuderten Bonmots einen Eindruck machen, nicht aber dem, der in die Tiefe zu steigen weifs, wo sich ihm das Leben zeigt, frisch und lebendig auch in dem angeblich längst Abgestorbenen. — Peez rennt offene Thüren ein; er schildert in kritikloser Verallgemeinerung das wohl etwas hinterwäldlerische Gymnasium, auf dem er vor 20 oder vor 2 Jahren seine allgemeine Bildung abgeschlossen hat, aber nicht das von ernsthaftem Reformgeist beseelte Gymnasium der Gegenwart, das Gymnasium Fricks, Wendts und Jägers, das ehrlich arbeitet, den Schüler in die Probleme der modernen Zeit einzuführen und für den Kampf ums Dasein auszurüsten, ohne ihn doch von der Vergangenheit loszulösen, aus deren Verständnis heraus er sich allein in der Gegenwart zurechtfinden und sie meistern kann.

Jena Dr. Georg Siefert

L. Bornemann, Unsere höheren Schulen. Beherzigenswerte Ausschnitte aus den »Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts von 1890«. Hamburg, Herold, 1890.

In dieselbe Kerbe schlägt Bornemanns Vortrag. Er zeigt an der Hand der amtlichen Protokolle, zu wie weitgehenden Hoffnungen die auf der Berliner Dezemberkonferenz 1890 von den berufensten Schulmännern erhobenen Forderungen berechtigten, und sucht nachzuweisen einmal wie wenig dieselben in den neuen Lehrplänen erfüllt wurden, dann wie er ihnen an seiner Privatrealschule (Einheitsschule) in Hamburg gerecht wird. Das erste Postulat lautete: Freiheit der Bewegung und Mannigfaltigkeit im Schulbetrieb. Einstimmig wurde es gebilligt; aber was kam dann heraus? »Eine bindende, von den Schulräten ängstlich behütete Norm,« ein starres, bei der straffen Zentralisierung der preufsischen Schulen kaum zu umgehendes, jede Freiheit ausschliefsendes Schema. Die beste Abhülfe scheint Bornemann die individuell gestaltete, »nicht durch Berechtigungen staatlich bevormundete Privatrealschule,« in der wenigstens in kleinem Kreise die Schablone vermieden, die goldene Freiheit bewahrt werden kann.

Auch das zweite, durch Virchow und Helmholtz, aber auch den Fürstbischof Kopp befürwortete Verlangen der Konferenz: Gesundheit und An-

stelligkeit, hat in der Praxis trotz vermehrter Turnstunden und Jugendspiele nur sehr bedingte Verwirklichung gefunden. Bornemann legt dagegen dar, wie in seiner Anstalt durch turnerische Veranstaltungen, Märsche, Ausflüge aller Art die körperliche Kräftigung der Jugend gefördert wird, wie die Hygieine des Schreibunterrichtes, möglichste Verlegung des Unterrichts ins Freie und ähnliches dem gleichen Ziele zuarbeiten, und wie er durch reichliche Unterweisung in Zeichnen und Handarbeit, sowie durch Beseitigung alles inhaltsleeren Verbalismus ein praktisches, anstelliges Geschlecht erziehen will.

Am wenigsten sind die Erwartungen derer befriedigt worden, die von der Konferenz das Zurückdrängen des Klassizismus zu Gunsten des Deutschtumes ersehnten. Bornemann verzeichnet sorgfältig alle Stimmen, die dort für eine nationale Bildung gegenüber dem humanistischen Ideal eintraten. Sie fanden bei der eigenartigen Zusammensetzung der Konferenz kein Gehör. Das Latein sei nicht genügend zurückgedrängt, das Griechische seiner mafsgebenden Stellung nicht beraubt, das Deutsche trotz des kaiserlichen Wunsches nicht zur Unterrichtsbasis gemacht worden. Als das Ideal der nationalen Schule erscheint Bornemann die einheitliche Mittelschule mit dem 6 jährigen Unterbau ohne die alten Sprachen, auf den sich dann die 3 Jahre der Oberstufe aufbauen. Die pädagogischen und ökonomischen Gründe, die er dafür ins Feld führt, sind die bekannten; er selbst ist Leiter einer solchen Anstalt, und dafs dieselbe als höhere Bürgerschule für weite Schülerkreise, die heute leider nur als erdrückender Ballast durchs Gymnasium hindurchkeuchen, der geeignetste und segensreichste Bildungsboden ist, ist sicher; dafs sie aber die humanistische Schule überhaupt verdrängen und unserer geistigen Aristokratie ausreichenden Nährstoff für Verstand und Herz liefern kann, dafür bleibt Bornemann den Beweis schuldig.

Jena Dr. Georg Siefert

Gustav Baumann, Die klassische Bildung der deutschen Jugend, vom pädagogischen und vom deutsch-nationalen Standpunkte aus betrachtet. Berlin, Otto Salle, 1900.

Ein schneidiger Gegner ersteht dem Gymnasium auch in G. Baumann. Auch er will eine deutsch-nationale Bildung und eine Vernichtung des klassisch-philologischen Schulsystems. Dasselbe ragt in unsere moderne Zeit der Technik und der Naturwissenschaften herein wie ein grotesker Anachronismus und hätte ohne den leidigen Berechtigungszwang längst abgewirtschaftet; denn in Wahrheit bringt es für jeden Beruf eine völlig unzulängliche Bildung und beansprucht mit Unrecht das Monopol geistige Kräfte zu wecken und zu fördern, während die hinter ihm zurücktretenden Fächer dasselbe in viel höherem Grade leisten können. Es ist deshalb Baumanns Plan, den Wert der pädagogischen Studien in einer, wie er selbstbewufst meint, unwiderleglichen Weise zu erschüttern.

Er legt zunächst dar, dafs alle der Grammatik der klassischen Sprachen nachgerühmten Vorzüge sich mindestens ebenso stark auch im Deutschen und den modernen Kultur-Sprachen, ja sogar im Chinesischen und den Idiomen afrikanischer Naturvölker finden, als Naturtreue, Kürze, Deutlich-

keit, Wohllaut, Reichtum u. s. w. u. s. w. Nur schade, dafs er zum Beweise dieser Behauptung das Lateinische und Griechische nicht mit einer dritten Sprache, dem Deutschen etwa, durchgehend vergleicht, sondern unter den einzelnen Rubriken die Belege aus allen Himmelsrichtungen, dem Zufalle folgend, zusammenrafft. Damit ist natürlich gar nichts bewiesen, und das Urteil: »Die Erlernung des klassischen Sprachschatzes ist gröfstenteils Gedächtnissache und aller Nutzen, der daraus für den Verstand erwächst, kann ebensogut durch das Studium der Muttersprache erzielt werden,« hängt in der Luft.

Genau so oberflächlich sind die Untersuchungen über den ethischen und ästhetischen Wert der klassischen Litteratur. Baumann greift auch hier eine Anzahl Unvollkommenheiten der antiken Autoren, die doch natürlich auch irrende Menschen waren, willkürlich heraus, um ihnen ebenso planlos aneinandergereihte Vorzüge moderner Dichter und Denker entgegenzustellen und so deren höheren didaktischen Wert zu erweisen. Eine Konfrontierung antiken und modernen Geistes fehlt; aus zahllosen zusammenhangslosen Einzelheiten wird aber doch die Unbrauchbarkeit des ersteren für die Jugendbildung niemals einleuchtend zu machen sein. So wird er mit der hellenischen Tragödie fertig, weil der Chor die Illusion stört und öfter ein deus ex machina die Lösung bringt, Herodot fällt, weil er es mit Zahlangaben nicht genau nimmt, Plato, weil er die Sklaverei verteidigt. Als ob nicht auch aus Irrtümern und selbst sittlichen Mängeln der Antike, wenn sie nur, wie von modernen Philologen zu erwarten, ins rechte Licht gesetzt werden, der reichste ethische Gewinn zu ziehen wäre! Baumann scheinen unsere deutschen Klassiker den vollsten Ersatz zu bieten; dafs sie freilich ohne ein nicht zu knappes Mafs humanistischer Bildung unverständlich bleiben müssen, verschweigt er.

Eben so rasch wird die Notwendigkeit der Kenntnis des Lateinischen und Griechischen für das Verständnis des Werdeganges unserer Kultur erledigt; wieder geht Baumann nicht in die Tiefe, sondern begnügt sich mit dem höchst überflüssigen Nachweis, dafs das Deutsche eine Menge antiker Lehn- und Fremdworte enthalte, deren Herkunft aber selbst dem humanistisch Gebildeten gutenteils dunkel sei. Eine gründliche Sprachreinigung und ein kurzer Kursus der griechischen und lateinischen Wortlehre scheinen ihm für diese Aufgaben auszureichen.

»Darf eine solche Menschenstimme hier,
Wo Geisterfülle mich umgab, ertönen . . . .
Ach, die Erscheinung war so riesengrofs,
Dafs ich mich recht als Zwerg empfinden sollte.«

Im folgenden kommen dann die abgedroschenen Scherzchen über den verschwindenden Nutzen des auf dem Gymnasium in langjähriger saurer Arbeit erworbenen Sprachwissens und breite Erörterungen über den Wert der Mathematik, der Naturgeschichte, des Zeichnens, des Deutschen für die allgemeine Bildung wie für die einzelnen Berufe. Wir unterschreiben sie durchaus; aber wir müssen leugnen, dafs das humanistische Gymnasium nicht auch aus diesen Fächern den für die geistige Ausbildung

seiner Zöglinge nötigen Ertrag gewinnt, der allerdings aus der Überschüttung mit massenhaftem Einzelstoff und der verfrühten Vorbereitung auf Spezialberufe am wenigsten zu hoffen ist.

Auch Baumann gräbt sich selbst den Boden ab durch abenteuerliche Übertreibungen. Er weise uns doch erst den an modernen Universitäten, von modernen Philologen wie Wilamowitz und Pöhlmann herangezogenen Lehrer nach, der seinen Schülern »griechische und römische Schufte, Mordbrenner und Verräter« als »höhere Wesen« schildert, »mit denen seine eigenen Vorfahren gar keinen Vergleich aushalten«, der einen Diogenes und Alkibiades »mit einem antiken Heiligenschein umgiebt«, wenn er von der grofsartigen Weltentsagung des ersten, der staatsmännischen Genialität des letzteren spricht. Wer in solchen Hyperbeln schwelgt, verwirkt das Recht ernst genommen zu werden und ist am wenigsten berufen, alte erprobte Bildungsideale anzutasten.

Jena Dr. Georg Siefert

Wilhelm von Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes. Geschenkausgabe. XIV u. 522 S. 2. Auflage. Leipzig, Richard Wöpke, 1899.

Kügelgen sagt irgendwo: »Wenn der Lebende mit Geist und Herz lebt, ist jedes Leben interessant, und die Berechtigung zur Biographie kommt nicht allein geschichtlichen Personen zu.« Nun ist das vorliegende Werk ja keine Biographie; aber auch für Jugenderinnerungen hat das angeführte Wort Giltigkeit. Der Verfasser weifs meisterhaft zu erzählen. Alle die kleinen Züge und Ereignisse aus seinen ersten Kindheits- und seinen Knaben- und Jünglingsjahren sind so frisch und lebendig erzählt, dafs sie von vornherein das Interesse des Lesers finden, und dieses steigert sich im Fortlauf der Lektüre immer mehr. Den Psychologen und Pädagogen interessiert insbesondere die Darlegung der psychischen Entwicklung. Unter allen Jugenderinnerungen steht Wilhelm von Kügelgens Buch, künstlerisch betrachtet, mit in vorderster Linie.

Das Werk erschien 1870 in der ersten Ausgabe. Es hat so viel Würdigung gefunden, dafs es jetzt von mehreren Verlagsanstalten herausgegeben worden ist. Die vorliegende Ausgabe ist würdig ausgestattet. Das Bildnis des Verfassers wird in einer guten Heliogravure geboten. Das Vorwort von Prof. Kellner ist mit Rücksicht auf das Verständnis der Erinnerungen recht dankenswert. Wir kannten das Werk in einer anderen Ausgabe, freuten uns aber, bei der vorliegenden im Nachworte das fernere Leben W. v. Kügelgens wenigstens in einem kurzen Abrifs gezeichnet zu finden. Ad. Rude

Adolf Bartels, Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen. 3., verbesserte Auflage. 290 S. Leipzig, Eduard Avenarius, 1900. Preis 4 M, geb. 5 M.

Dieses Werk ist allmählich entstanden. Der Anfang ist in einer Studie »Die Alten und die Jungen« in den Grenzboten zu suchen, die auch selbständig erschien. Sie wurde dann zum Buche erweitert, und

ein Jahr später konnte der Verfasser bereits die 3. Auflage vorlegen. Diese Entstehung des Buches gereicht ihm insofern nicht zum Vorteil, als jeder Hauptabschnitt jetzt aus einem allgemeinen und einem besonderen Teile besteht. So mufs man über die bedeutenderen Dichter an zwei Stellen nachlesen, und was man im allgemeinen Teile findet, könnte zum Teil auch bei der speziellen Behandlung des Dichters stehen. Vielleicht könnte dieser Übelstand bei einer neuen Auflage beseitigt werden. Im übrigen ist Bartels Deutsche Dichtung der Gegenwart ein ganz vorzügliches Buch. Es ist geistvoll geschrieben und doch nicht gesucht geistreich, wie z. B. das neue Werk von Richard M. Meyer, bei dem unter der blendenden, geistreichen Darstellung nicht selten die Zuverlässigkeit gelitten hat. Bartels haben wir fast überall durchaus zuverlässig gefunden. Zustimmen können wir nicht, wenn Hamerling um einiger decadenten Elemente in seinen Dichtungen mit Brachvogel, Spielhagen und anderen zusammengestellt und zur »Frühdecadence« gerechnet wird. Spielhagen und Hamerling zusammenzufassen, ist zum mindesten keine ungekünstelte Gruppierung. Seite 125 steht für den König von Sion richtig das Jahr 1869, Seite 133 unrichtig 1864. — Wenn nun auch wir Sudermann nicht so hoch stellen können, wie es von manchen Seiten geschieht, so mufs doch gesagt werden, dafs Bartels ihm nicht gerecht wird, wenn er S. 249 sagt: »So erfolg- und einflufsreich Sudermanns Schaffen im ganzen ohne Zweifel auch gewesen ist, in Zukunft wird es sicher (!?) zu völliger Bedeutungslosigkeit herabsinken, obgleich der Dichter mehr Talent hat als die gewöhnlichen Macher. Er hat weder ein eigentümliches Bild seiner Zeit noch im höheren Sinne lebenswahre menschliche Gestalten hinzustellen vermocht, sondern nur mit einem pikanten Gemisch aus schlechtem Alten und wenig besserem Neuen dem grofsen Publikum gedient und den litterarischen Schwerenöter, um kein schlimmeres Wort zu wählen, gemacht. Nur seiner »Frau Sorge« möchte ich ein günstiges Schicksal prophezeien.«

Bartels Urteil ist zumeist knapp und bestimmt. Von Nataly von Eschstruth wird kurz und rund gesagt: »Sie wurde durch ihr ‚Gänseliesel' (1886) bekannt. Ihre Romane sind Schund.« Ein besonderer Wert des vorliegenden Bartelsschen Werkes ist die scharfe Charakteristik der litterarischen Bewegungen. Bei eingehender Behandlung der bedeutenden Dichter finden auch die anderen irgendwie bemerkenswerte Erwähnung. Die Einleitung bespricht die Geschichtsschreiber der deutschen Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts. Das silberne Zeitalter nennt Bartels die Zeit von 1830 bis etwa 1860. Darauf folgen die 11 Hauptkapitel: Friedrich Hebbel und Otto Ludwig. Die grofsen Talente der fünfziger und sechziger Jahre. Die Münchner. Die Frühdecadence. Der Krieg von 1870 und die grofsen Talente der siebziger und achtziger Jahre. Der Feuilletonismus und die archäologische Dichtung. Richard Wagner und die Hochdecadence. Die Herrschaft des Auslandes. Der Sturm und Drang des jüngsten Deutschlands. Der konsequente Naturalismus. Der Symbolismus und die Spätdecadence. Die Heimatkunst. — Wer die schöne Litteratur der verflossenen fünfzig Jahre studieren will, findet in dem Bartelsschen Werke einen zuverlässigen und geistvollen Führer. Ad. Rude

Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 3. Teil: Glaubens- und Sittenlehre. 2. Auflage. 479 S. Berlin, Heine, 1900. Preis 7 M, geb. 8 M.

Seit dem Erscheinen dieses Bandes liegt Heidrichs Handbuch für den Religionsunterricht vollständig in 2. Auflage vor. Die Kirchengeschichte erschien 1894, die Heilige Geschichte 1897 in 2. Auflage. Das ganze Werk ist mit Recht von der berufenen Kritik sehr warm aufgenommen worden. Es zeugt von gründlichster Kenntnis der ganzen einschlägigen Litteratur; es ist bei aller wissenschaftlichen Tiefe doch aufserordentlich klar und einfach geschrieben. Vermieden ist jener engherzige Parteistandpunkt, der entgegenstehende Richtungen bei jeder Gelegenheit bekämpfen zu müssen glaubt. Das Werk steht wissenschaftlich durchaus auf der Höhe der Zeit. Die neuen Forschungen sind sorgfältig berücksichtigt, und wo die Lösung eines Problems nicht möglich war, sind doch die verschiedenen Lösungsversuche aufgezeigt worden. Man kann in Wirklichkeit sagen, dafs hier die reife Frucht der angestrengtesten wissenschaftlichen und praktischen Arbeit eines innerlich reichen Lebens vorliegt. Möge es dem Verfasser vergönnt sein, auch späteren Auflagen seine bewundernswerte Arbeitskraft zu widmen!

Das Werk ist zunächst für den Religionslehrer der oberen Klassen höherer Schulen bestimmt. Auch von Theologiestudierenden wird es vielfach benutzt. Wir möchten es hier ferner besonders allen Lehrern aufs wärmste empfehlen, die die Mittelschullehrerprüfung in evangelischer Religion ablegen wollen. Wir kennen kein Werk, das dazu in gleicher Weise geeignet wäre.

Der uns hier vorliegende dritte Band ist nach dem neuen Lehrplan umgearbeitet und erheblich erweitert worden. Dieser verlangt, dafs auch die Sittenlehre behandelt werde. Sie ist demgemäfs gründlicher und ausführlicher bearbeitet worden, als es bei der ersten Auflage möglich war. Die Glaubenslehre soll nach dem neuen Lehrplane nicht nach einem System, sondern im Anschlufs an die Augsburgische Konfession behandelt werden. Dieser Forderung ist von dem Verfasser auf zweifache Weise Rechnung getragen worden. Einmal ist bei den einzelnen Abschnitten wie auf den Katechismus, so auch auf die Augsburgische Konfession hingewiesen worden. Dann aber ist dieselbe auch zusammenhängend behandelt. Der Teil über den Römerbrief ist gleichfalls verbessert und erweitert worden. Als Einleitung sind auf S. 1—53 behandelt: I. Die Entwicklung der christlichen Glaubenslehre. II. Der Unterricht in der Glaubenslehre. III. Der Bücherschatz des Religionslehrers für den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre. Bei der Litteratur zur Ethik möchten wir noch folgende Werke hinzugefügt wissen: Herbart, Allgemeine praktische Philosophie. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. Flügel, Sittenlehre Jesu. Adolf Rude

W. Lichtblau und **B. Wiese**, Seminarlehrer, Rechenbuch für Lehrerseminare. I. Für die Unterstufe der Seminare. (1. Jahrgang.) gr. 8°. 206 S. Geh. 1,80 M. II. Für die Mittel- und Oberstufe der Seminare. (2. Jahrgang). gr. 8°. 224 S. 2 M.

»Das ganze Werk verfolgt einen doppelten Zweck: es soll den Schüler bei der Durcharbeitung und Wiederholung des vorher Behandelten unterstützen, soll aber auch zugleich eine reiche Sammlung für den Seminarunterricht zweckmäfsiger Aufgaben enthalten. Mittel des ersten Zweckes sind die theoretischen Erläuterungen, die in entwickelnder Weise gefundenen Rechenregeln und viele mehr und weniger ausführliche Lösungen von Beispielen, die so gewählt sind, dafs die Hauptgruppen der ihnen nachfolgenden Aufgaben durch sie vertreten sind.« (Vorwort zum 1. Teil.)

An Rechenbüchern für höhere Schulen fehlt es nicht. Doch sind die meisten nur in rein mathematischer Beziehung vorzüglich. Wer an der Vervollkommnung der Rechenbücher arbeiten will, hat demnach ein reiches Arbeitsfeld vor sich.

Was ist bei der Abfassung eines Rechenbuches für Lehrerseminare zu beachten? Und wie weit sind diese Aufgaben im vorliegenden Rechenbuche gelöst? — Der Schüler der Präparande (des Seminars) soll einst selbst Rechenunterricht erteilen. Es ist daher ganz selbstverständlich, dafs er den Rechenstoff für die Volksschule vollkommen beherrscht. Man darf dies aber nicht dadurch erreichen wollen, dafs man den Rechenstoff mit den jungen Leuten jahrelang immer und immer wieder »durchkindert«, wie es häufig geschehen mag. Wer Kinder z. B. in den »unendlichen Zahlenraum« einführen will, mufs unser Zahlensystem in seiner Eigenart durchschauen, der mufs wissen, wie sich Positions- und Juxtapositionssysteme unterscheiden, welche Vorteile, welche Nachteile dieses oder jenes System für die Darstellung der Zahlen, für das Gewinnen und Merken der Rechenergebnisse hat, der mufs zum mindesten ahnen lernen, welche gewaltige Geistesarbeit in jedem kleinsten Fortschritte auf dem Gebiete des Rechnens verkörpert ist, der mufs sich die Denkoperationen, die er im Rechnen fast unbewufst und mit maschinenmäfsiger Geläufigkeit vollzieht, auf geeignete Weise (Abänderung der Bezeichnung der Zählergebnisse u. s. w.) wieder fremd machen, der mufs an sich selbst erfahren haben, wie überaus unbehilflich und unsicher ist, wer in einem fremden Zahlensysteme zu rechnen versucht. Die meisten dieser Betrachtungen und Übungen werden sich schon in der Präparande mit Erfolg behandeln lassen. Meine Überzeugung ist also die, dafs nur der elementare Stoffe mit Erfolg unterrichtlich zu verarbeiten vermag, der sie von einem höhern Standpunkte aus betrachten gelernt hat. In dem 1. Teile des neuen Rechenbuches liegen allerdings Abschnitte vor, die geeignet sind, den Schüler auf den gekennzeichneten Standpunkt zu erheben; im allgemeinen aber handelt es sich nur um Stoffe, die bereits in der Volksschule zum gröfsten Teil durchgearbeitet worden sind. Da wird dem 17jährigen Schüler sogar auseinandergesetzt: »Beim schriftlichen Rechnen werden die zu addierenden Posten so untereinander gesetzt, dafs die Ziffern gleicher Ordnung untereinander kommen, also Einer unter Einer, Zehner unter Zehner, Hunderte unter Hunderte u. s. f. Dann wird die Aufgabe durch den Additionsstrich geschlossen, unter den die Summe zu setzen ist. Man zählt zuerst die Einer ... zusammen ....« Ich glaube nicht, dafs man auf diese Weise ältere Schüler angemessen beschäftigen kann.

Der Rechenunterricht in der Präparande giebt vielfach Veranlassung, volkswirtschaftliche Begriffe (Güter, Austausch derselben, Tauschmittel, Preis, Kredit, Wechsel u. s. w.) zu entwickeln und anzuwenden. Der 1. Teil des neuen Rechenheftes bietet auch derartige Belehrungen; aber sie scheinen mehr in die Breite als in die Tiefe zu gehen. Die Ausführungen über den Wechsel z. B. umfassen drei Druckseiten, trotzdem ist von seiner Bedeutung nur in 5 Zeilen die Rede. Offenbar ein Miſsverhältnis! Der Schüler soll doch nicht für ein Geldgeschäft vorgebildet werden, aber er soll auf Grund eingehender Darlegungen (der Wechsel als Kreditinstrument — Unterschied vom gewöhnlichen Schuldschein, der Wechselprozeſs im Vergleich zum gewöhnlichen Prozeſsverfahren, der Wechsel als Zahlungsmittel u. s. f.) den Wechsel in seiner Bedeutung für den modernen Verkehr erkennen. Es kommt im Leben überhaupt weniger darauf an, daſs man eine Menge Einzelwissen präsent hat, als darauf, daſs man über grundlegende, funktionsfähige Begriffe verfügt.

Einzelne Abschnitte im 1. Teile des neuen Rechenheftes haben mit Recht einschlägige gesetzliche Vorschriften berücksichtigt; ein ausdrücklicher Hinweis auf diese Vorschriften selbst (Titel, Fundort, Nachträge u. s. w.) wäre jedenfalls vorteilhaft gewesen. Sollte es nicht auch empfehlenswert sein, die Schüler durch das Rechenbuch auf wertvolle statistische Quellen (Statisches Jahrbuch für das deutsche Reich u. s. w.) hinzuweisen? —

Ein bedeutender Fortschritt wurde im Rechnen durch die Buchstabenzahlen erreicht; sie ermöglichen es, formgleiche Operationen in ökonomischer Weise durchzuführen. Was Lichtblau und Wiese im Eingang des 2. Teiles bieten, scheint mir nicht ausreichend, über das Wesen und die Bedeutung der Buchstabenzahlen Aufschluſs zu geben. Sonst hält man so viel auf »Anschluſs an Bekanntes«, warum nicht auch hier? — In den Formeln der rechnenden Geometrie d r ä n g t sich das Wesen der Buchstabenzahlen geradezu auf, und die bürgerlichen Rechnungsarten sollten schon mit Rücksicht auf die eingangs dieser Besprechung gekennzeichneten Zwecke so behandelt werden, daſs in den Gliederungen, Gedankengängen und Lösungsweisen Buchstabenzahlen ausgiebig verwertet würden. Bei Lichtblau und Wiese ist freilich in dieser Hinsicht wenig geschehen, und das Wenige hat nicht einmal an entsprechender Stelle Beachtung gefunden. Übrigens halte ich es nicht für empfehlenswert, die Schüler gleich von vornherein auf alle Arten der Buchstabenzahlen aufmerksam zu machen. Von bekannten Gröſsen wird man erst dann reden, wenn es unbekannte zu bestimmen giebt, von konstanten erst dann, wenn neben ihnen variable auftreten u. s. f.

Wie führen Lichtblau und Wiese den Schüler in das schwierige Kapitel von den algebraischen Zahlen ein? Vergl. II, § 5. Anschauliche Vermittlung des Satzes: Wenn $a + m = b$, so: $a - b = (0 - m) = - m$ [gelesen: minus m]. Ergebnis: Jede negative Zahl entsteht aus einer Differenz, deren Abzugszahl gröſser ist als die Vollzahl. Oder: Jede negative Zahl ist gleich einer Differenz, deren Vollzahl $= 0$ ist. Ähnlich: $(0 + a) = + a$ [gelesen: plus a]. Veranschaulichung der Reihe der algebraischen Zahlen durch eine Punktreihe, durch Gegenüberstellung von Ein-

nahmen und Ausgaben, Gewinn und Verlust, Wärme- und Kältegraden u. s. w. Ist die angedeutete Auffassung zweckmäfsig und konsequent durchgeführt? Man kann allerdings setzen: $0 \pm a = \pm a$. Aber wie kommt man in solchem Falle aus dem Banne der Rechnungszeichen heraus? Kann man dann wirklich so folgern: »Dafs zwischen den Vorzeichen und Rechnungszeichen allerdings ein inniger Zusammenhang besteht, zeigen folgende Gleichungen: .... $0 + a = + a$, $0 - a = - a$?« —

Die »Veranschaulichung« der Reihe der algebraischen Zahlen durch eine Punktreihe halte ich nicht für glücklich. Was soll der »Nullpunkt«? Warum ist nicht näher bezeichnet, in welcher Weise die Cardinalien mit der Punktreihe in Beziehung zu setzen sind? Sollte nicht statt der Punktreihe eine stetige Gröfse, die in eine diskontinuierliche umgewandelt ist, mehr am Platze sein? — Auf den Seiten 5—20 handelt es sich nicht um »positive«, sondern um absolute Zahlen. Die positiven Zahlen (im Gegensatze zu den negativen) als solche zu charakterisieren, »die Mengen wirklich vorhandener Dinge bezeichnen«, ist entschieden irreführend. Eine Kurve habe z. B. negative Koordinaten ($x = - a$; $y = - b$). Heifst das etwa, die Längeneinheiten der Koordinaten wären nicht vorhanden? Das heifst doch nur: die Längeneinheiten sind in einer Richtung gezählt, die der ursprünglichen (jede Richtung kann als ursprüngliche angenommen werden!) entgegengesetzt ist. Sollte es überhaupt nicht zweckmäfsiger sein, die relativen Zahlen als »Richtungszahlen« einzuführen? Leider geht es an diesem Orte nicht an, diese Ansicht näher darzulegen und zu begründen.

Im § 5 treten Aufgaben auf, die darauf hinauslaufen, Differenzen relativer Zahl festzustellen. Die Differenzen werden in absoluten Zahlen angegeben; welchen Sinn soll das haben? —

In der Darstellung der Grundrechnungsarten mit relativen Zahlen (S. 22—32) müfste gezeigt sein, warum es sich in den betreffenden Abschnitten nicht um ein Addieren, Subtrahieren u. s. w. im engeren Sinne handeln kann. Die Grundrechnungsarten mit relativen Zahlen haben Lichtblau und Wiese durch Betrachtungen an absoluten Zahlen zweckmäfsig verbreitet (II, § 2 u. f.).

Das neue Rechenbuch bietet eine reiche Sammlung von eingekleideten und angewandten Aufgaben. Freilich mangelt es unter ihnen, namentlich im zweiten Teile, zu sehr an solchen, die auf ein wirkliches »Berechnen« hinauslaufen.

Dafs Lichtblau und Wiese auch sehr viele ansprechend bearbeitete Abschnitte bieten, will ich der Kürze halber nicht näher darlegen.

Weimar. M. Fack.

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, herausgegeben von Paul Barth. XXV. Jahrg. 1. Heft.

Inhalt: August Dünges, Das Problem des Todes. I. Joseph W. A. Hickson, Der Kausalbegriff in der neueren Philosophie und in den Naturwissenschaften von Hume bis Robert Mayer. II. Paul Barth, Fragen der Geschichtswissenschaft: III. Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts. — Besprechungen über Schriften von L. Zehnder, Ch. Horion (A. Dünges), P. Salits, M. Wartenberg, R. Keßler (B. Frenzel), W. Urban (H. Grünbaum), Th. Lipps (P. Hensel), A. Lehmann (F. Krueger), L. Goldschmidt, E. Mach, A. Schulte-Tigges (M. Nath), Z. Oppenheimer (M. Offner), O. Werner, K. Neisser, O. Leo, R. Eisler, M. Marx, G. F. Lipps (Chr. D. Pflaum), M. Wartenberg, J. Uschakoff, H. Hughes, S. Freud, G. Friedrich, A. Höfler und S. Witasek (P. Mentz), H. und J. Hart, J. Volkelt, Kants gesammelte Schriften (R. Richter), E. Platzhoff, P. Beer, G. Störring, E. Lagenpusch (W. P. Schumann), Chr. v. Ehrenfels (H. Schwarz). — Selbstanzeige von E. Adickes. — Philosophische Zeitschriften. — Bibliographie.

Vaihingers Kantstudien. V, 4.

Inhalt: R. Soloweiczik, Kants Bestimmung der Moralität. E. Zwermann, Die transcendentale Deduktion der Kategorien in Kants »Kritik der reinen Vernunft«. F. Paulsen, Zu Hemans »Kant und Spinoza«. F. Heman, Nachwort. — Rezensionen.

VI, 1. Inhalt: R. Eucken, Thomas v. Aquino und Kant: Ein Kampf zweier Welten. F. Marschner, Kants Bedeutung für die Musik-Ästhetik der Gegenwart. I. Die Neue Kantausgabe: Kants Briefwechsel, 2. Band (1789—1794). Luther und Kant. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Bibliographische Notizen. — Mitteilungen. — Varia.

Archiv für Geschichte der Philosophie. Bd. XIII (N. F. VI), Hft. 4.

Dilthey, W., Der entwicklungsgeschichtliche Pantheismus nach seinem geschichtlichen Zusammenhang mit den älteren pantheistischen Systemen. Bollert, M., Materie in Kants Ethik. Zahlfleisch, Joh., Einige Gesichtspunkte für die Auffassung und Beurteilung der Aristotelischen Metaphysik (Schluſs). Lorenz, Th., Ein Beitrag zur Lebensgeschichte Berkeleys. Thouverez, E., La famille Descartes d'après les documents publiés par les Sociétés Savantes de Poitou, de Touraine et de Bretagne. Jahresbericht: Pringle-Pattison, A. Seth, and Irons, Dav., The History of Modern Philosophy in England 1896—1899. Zeller, E., Deutsche Litteratur über sokratische, platonische und aristotelische Philosophie 1896. — Bd. XIV (N. F. VII), H. 1—2: Misch, Georg, Zur Entstehung

des französischen Positivismus. Adams, Rud., Über die Echtheit und Abfassungszeit des platonischen Alcib. I. Billia, L. M., Sulle dottrine psicofisiche di N. Malebranche. Thouverez, E., La famille Descartes. Appendices. Wahle, Rich., Beiträge zur Erklärung platonischer Lehren und zur Würdigung des Aristoteles. Halpern, J., Der Entwicklungsgang der Schleiermacherschen Dialektik. Jahresbericht: Dyroff, Ad., Deutsche Litteratur, zur nacharistotelischen Philosophie 1891 bis 1896. Apelt, O., Deutsche Litteratur über sokratische, platonische und aristotelische Philosophie, 1897 u. 98. I.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Bd. 116, Heft 2.

Adickes, E., Ethische Prinzipienfragen (Forts.). Erhardt, Frz., Psychophysischer Parallelismus und erkenntnistheoretischer Idealismus. — Bd. 117, H. 1: Koppelmann, Wilh., Ein neuer Weg zur Begründung der Kantischen Ethik und der formalistischen Ethik. Adickes, E., Ethische Prinzipienfragen (Schlufs). Wentscher, M., Der psychophysische Parallelismus in der Gegenwart (Schlufs). Vorländer, K., Kants Briefwechsel bis 1788. Lindsay, James, Die Entwicklung der Ethik, übers. v. L. Busse.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. VII, 1.

Inhalt: Wilhelm Schuppe, Zum Psychologismus und zum Normcharakter der Logik. Eine Ergänzung zu Husserls »Logischen Untersuchungen«. Julius Bergmann, Die Grundsätze des reinen Verstandes. (Forts.) Ludwig Goldschmidt, Kants Widerlegung des Idealismus. (Schlufs fgt.) Adolf Müller, Die Behandlung der Hauptprobleme der Metaphysik bei Lotze. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie: Paul Natorp, Bericht über deutsche Schriften zur Erkenntnistheorie aus den Jahren 1895—1898. (Drittes Stück.) — Zeitschriften. — Bei der Redaktion eingegangene Schriften.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane (Leipzig, Ambr. Barth).

Bd. 24, Heft 5: Alexander Netschajeff, Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Oskar Raif, Über Fingerfertigkeit beim Klavierspiel. Litteraturbericht. — Bd. 24, Heft 6: C. Ritter, Ermüdungsmessungen. L. Edinger, Hirnanatomie und Psychologie (Entgegnung). Litteraturbericht. Namenregister.

Wundts Philosophische Studien. (Leipzig, Engelmann.) Bd. 16, Heft 4.

W. Wirth, Der Fechner-Helmholtzsche Satz über negative Nachbilder und seine Analogien. Mit 9 Figuren im Text und Tafel III. F. Krüger, Beobachtungen an Zweiklängen. (Schlufs.)

International Journal of Ethics (Philadelphia, London, S. Sonnenschein & Comp.). Vol. XI, No. 2. January 1901.

D. G. Ritchie, War and peace. John Jay Chapman, The unity of human nature. W. R. Sorley, Henry Sidgwick. F. H. Hayward, The true significance of Sidgwicks ethics. Tokiwo Yokio, Education in Japan. George M. Stratton, A. psychological test of virtue. E. J. Gould, Children's ethical classes. J. A. Nicklin, The Greek view of life. Book reviews.

Neue Metaphysische Rundschau, Monatsschrift für philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgegeben von Paul Zillmann. Band III, 1900. Nov./Dezbr.

Inhalt von Heft 11/12: Porträts: Freiherr Dr. Carl Du Prel. Björnstjerne Björnson. — Willis F. Whitehead, Der Stern von Bethlehem. Charles Johnston, Die Erinnerung an frühere Erden-Leben. Kap. II. M. Bachmann, Zur Psychologie und Physiologie des Tanzes. (Schlufs.) P. G. T., Die Lehren Joseph Balsomo's, des Grafen Cagliostro. Ralph Waldo Trine, Das Erhabene im menschlichen Leben (II). Dr. med. Franz Hartmann, Okkulte Kräfte. Harald Arjuna von Jostenoode, Giebt es

ungerechte Kriege? Zur Metaphysik des Krieges. — Rundschau. — Litteratur. — Inserate.

Revue de Métaphysique et de Morale, Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon.

Sommaire: G. Tarde, L'action des faits futurs. E. Le Roy, Un positivisme nouveau. J. Wilbois, L'esprit positif. — Études Critiques: A. Espinas, La tristesse et la joie, par G. Dumas. D. Parodi, Le rire, par H. Bergson. — Questions Pratiques: Lalande, Le principes universels de l'éducation morale. — Supplément: Livres nouveaux. Thèses de doctorat. Délégation pour l'adoption d'une langue auxiliaire internationale.

Ceska Mysl (Prag, Laichter). Rocnik II, Sesit 1.

Ot. Josek, La philosophie de Ruskin. Old. Kramar, Les sentiments et l'imagination dans leur relation. Ant. Papirnik, Le principe moral de Kant dans son rapport à la métaphysique. Lad. Jenista, L'agonie. Essai de psychologie. Revue générale. — Documents. — Correspondance slave. — Analyses et comptes rendus. — Revue périodique. — Faits divers.

Le Mouvement Sociologique (Louvain, Institut Supérieur de Philosophie). 1. Anné. No. 1.

Comptes rendus sur: Colajanni, Le socialisme. Durckheim, De la définition des phénomènes religieux. G. Kurth, L'église aux tournants de l'histoire. Pirenne, Histoire de Belgique. Bouglé, Les idées égalitaires. Hennebicq, Philosophie du droit et du droit naturel. Lehmann, Die Systematic der Wissenschaften und die Stellung der Jurisprudenz. Sociologie littéraire (Brunetière, Faguet, Petit de Julleville). Cauderlier, Le lois de la population et leur application à la Belgique. E. Worms, Le tellurisme social. Quillardet, Suédois et Norwégiens. Jorisenne, Les types ethniques dans des nations civilisés et spécialement en Belgique.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1900) [1]

Aus dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik haben wir zunächst die »Stimmen zum Schulprogramm des 20. Jahrhunderts« (Deutsche Schule 1—12) zu verzeichnen, in denen die hervorragendsten Schulmänner der Gegenwart (Minister Bosse, Prof. Rein, Paulsen, Baumann etc.) zum Worte kommen. Im übrigen steht die soziale Seite der Pädagogik noch immer im Vordergrund des Interesses. »Individualismus und Sozialismus in ihrer Bedeutung für die Erziehung« betrachtet Dr. Unold-München (Neue Bahnen 1—3). Verfasser entscheidet sich für den idealen und ethischen Sozialismus als Grundlage der Pädagogik, der das Berechtigte und Wertvolle am Individualismus nicht beseitigen, sondern verwerten wird zum Gedeihen des Ganzen. Er wird »die selbständige, freie und harmonische Persönlichkeit, das hohe Ideal des Individualismus, nicht zu hemmen und zu unterdrücken, sondern vielmehr zu steigern und zu fördern trachten. Er wird ihr, wie es der Natur und Geschichte entspricht, die Wendung zum Sozialen geben, sie zur vernünftigen, willigen Ein- und Unterordnung unter die Zwecke und Aufgaben des Ganzen anleiten und sie durch die Hingabe an das Gemeinschaftsleben unendlich erweitern und bereichern«. Auf einem ähnlichen Standpunkte steht die Abhandlung »Über Sozialpädagogik« von K. Toups (Neue Westd. Lehrerztg. 4 bis 7) und die über »Individual- oder Sozialpädagogik?« von Geppert (Päd. Reform 10, 11). O. Willmann sieht in seiner Arbeit »Wesen und Aufgabe der Sozialpädagogik (Kath. Schulztg. f. Nordd. 19) den Sinn des Schlagworts nur in der Aufforderung, »das soziale Element der Erziehung zu untersuchen, nicht

[1]) In Heft 2 steht irrtümlich (1899) statt (1900).

aber in der, die bisherige Erziehungslehre auf anderen Fuſs zu stellen«. Der soziale Gesichtspunkt, sagt er, »führt uns auf eine gröſsere, kenntlichere Schrift als der individuale. Die Individualpädagogik spricht nur von »Vorstellungen« moralischer und religiöser Natur, die im Zöglinge zu wecken sind, von »gesellschaftlicher und religiöser Teilnahme«, während die Sozialpädagogik die Bildung zum Patriotismus und zur Religiosität verständlicher und wirksamer als Eingliederung in das Vaterland und die Kirche bezeichnet«.

Eine ganze Reihe von Arbeiten beschäftigt sich mit Einzelfragen aus diesem Gebiete. K. Agahd berichtet über »Die Entwickelung der Frage der Kinderarbeit seit Pfingsten 1898 und ihren gegenwärtigen Stand« (Schles. Schulzeitung 18. 19), H. Schreiber ergreift das Wort »Zur zwangsweisen Erziehung Minderjähriger« (Bayr. Lehrerztg. 25) und charakterisiert die Gesetzesentwürfe als »juristisches polizeimännisches Elaborat ohne pädagogische Beeinflussung«. Denselben Gegenstand behandelt G. Kusche in seiner Arbeit: »Erziehungsgesetz, Erziehungsrat, Erziehungsverein« (Schles. Schulztg. 22. 23), deren Forderungen durch die Überschrift deutlich genug gekennzeichnet sind. »Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung des Volkes«, ein Thema, das auch in dieser Zeitschrift eine sehr bedeutsame und durchaus selbständige Bearbeitung fand, wird noch von zwei Nachzüglern behandelt (Allg. D. Lehrerztg. 7 bis 11. Sächs. Schulztg. 13—16). Prof. Fleischner kehrt das Thema um und untersucht den »Einfluſs der Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse auf die Gestaltung der Volksbildung« (Neue Bahnen 1). M. Richter beweist den engen Zusammenhang zwischen »Volkswirtschaftslehre und Volksbildung« (N. Bahnen 5) und bezeichnet es als »eine Notwendigkeit der Zeit, daſs sich die Schule der Volkswirtschaftslehre annimmt«. Das Verhältnis zwischen »Konfession, Schulbildung und Erwerbsfähigkeit« beleuchtet J. Tews durch die Berufs- und Gewerbe-Statistik (D. Bl. f. erz. U. 37. 38). Die Tabellen zeigen, »daſs die evangelische Konfession zu den Angestellten durchweg und in der Regel auch zu den Selbständigen einen höheren Prozentsatz liefert als zu den Arbeitern, während umgekehrt die katholische Konfession bei den Arbeitern am stärksten und bei den Angestellten am schwächsten vertreten ist«, ferner zeigen sie die Thatsache, »daſs die politische Agitation der einzige Grund für die Benachteiligung des katholischen Elementes ist.« Mit der Sozialpädagogik hängt auch die Forderung der Erziehung zum »Kunstgenuſs« zusammen; auch dazu liegen neue Arbeiten vor, wenn sie auch keine neuen Gesichtspunkte mehr einführen können (N. Bahnen 6. 7; Neue Westd. Lehrerztg. 25; Ev. Schulbl. 2; Päd. Ref. 28; Leipz. Lehrerztg. 44. 45; Lehrerztg. f. Rheinl. 33—36).

Von Fragen der speziellen Erziehung behandelt Fr. Hähnel »Die Teilnahme des Lehrers an der Bekämpfung des Alkoholismus« (Päd. Ref. 20), Frz. Kemeny den »Kampf gegen die Sinnlichkeit« (Allg. D. Lehrerztg. 4—7). Über »Die Eitelkeit« veröffentlicht A. Goerth eine ausführliche Studie (Allg. D. Lehrerztg. 18—22), über »Die Affekte und ihre Behandlung in der Schule« E. Becker (Allg. Schulbl. 31—36). »Der Begriff der Erziehung in der neueren pädagogischen Litteratur« ist der Vorwurf einer Arbeit von P. Friedemann (Leipz. Lehrerztg. 28. 29). Verfasser will festgehalten wissen, »daſs die Erziehung eine bewuſste, absichtliche Einwirkung eines Menschen auf einen andern ist« und von der Pflege und der freien Lehre wohl zu unterscheiden ist. »Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische« wird ausführlich von A. Rude behandelt (D. Bl. f. erz. U. 8—12). Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Verworn

Auf Mach beruft sich Verworn ausdrücklich, wo er in seiner allgemeinen Physiologie [1]) eine erkenntnistheoretische Einleitung giebt.

An Mach billigt er die phänomenalistischen Ergebnisse, aber nicht dessen antimetaphysische Tendenz. Denn, sagt er (S. 40), dafs jeder Erkenntnisprozefs, auch die naturwissenschaftliche Erkenntnis, deren Objekt die Körperwelt bildet, selbst nur psychischer Vorgang ist, dafs man also in der Naturforschung wohl oder übel auch Metaphysik treibt, wie man es alter Tradition gemäfs zu nennen pflegt, ja dafs ohne sogenannte Metaphysik gar keine Naturforschung bestehen kann, das wird häufig übersehn oder absichtlich vernachlässigt. Und doch läfst sich diese Thatsache durch das bekannte Verfahren des Vogels Straufs nicht aus der Welt schaffen.«

Verworn trägt zunächst die Gedanken vor, welche dahin führen: Die ganze Welt ist mir nur als meine Vorstellung gegeben, davon machen natürlich auch die andern Menschen keine Ausnahme, sie sind gleichfalls nur meine Vorstellungen.

Nun fragt es sich: giebt es einen wissenschaftlichen Übergang aus diesem Idealismus oder Solipsismus zum Realismus? Verworn verneint das. Ihm ist der Solipsismus der allein wissenschaftlich berechtigte Standpunkt. Er meint: freilich haben sehr viele geglaubt in der Kausalität einen Übergang zum Realismus gefunden zu haben.

---

[1]) Jena, G. Fischer, 1895.

Aber sie sind im Irrtum (37). Das führt ihn auf den Kausalbegriff oder, wie er sagt, »Kausalitätsbedürfnis, oder Kausalitätstrieb«. Schon die Wahl dieser Wörter soll die Subjektivität eines solchen Triebes andeuten. Er ist gar nicht darauf eingegangen, dafs der Kausalitätsbegriff in der Wissenschaft das einzige Mittel ist, den Widerspruch zu vermeiden, der eben darin liegt, wenn ich eine Veränderung rein spontan, nämlich ursachlos denke. Ihm ist Kausalität nur die Gewöhnung, eins auf etwas anderes zurückzuführen.

»Was der Begriff des Erkennens fordert, ist die Voraussetzung, dafs etwas existiert. Machen wir diese Voraussetzung, haben wir etwas Reelles, etwas Wirkliches, einen festen Punkt, so ist Erkenntnis nur das kausale Zurückführen aller Erscheinungen auf diese Wirklichkeit. An der Befriedigung unseres Kausalitätsbedürfnisses haben wir ein Mafs für das Erkennen, und unser Kausalitätstrieb müfste befriedigt sein, wenn wir sämtliche Erscheinungen zu diesem einen Wirklichen in kausale Beziehung gesetzt hätten« (34).

Dies ist in zweifacher Hinsicht ungenau, auch wenn man noch ganz von der Berechtigung der Kausalität absieht, und nur beschreiben möchte, wie die Naturwissenschaft diesen Begriff anwendet. Einmal scheint es, als ob die Wissenschaft die Erscheinungen immer nur auf ein Wirkliches, Reelles zurückführte. Ist mit diesem Reellen, Wirklichen nur Erscheinung gemeint? Etwas, was sich durch die Sinne als wirklich oder reell kundgiebt? So kann es wohl nicht gemeint sein. Wenn die Physik die Erscheinungen auf Atome, wenn man Licht, Wärme, Elektrizität auf den Äther zurückführt, so ist natürlich das Atom und der Äther auch als existierend, als reell zu denken, aber unter dem Ausdruck »Wirkliches und Reelles« versteht man in der Regel etwas Wahrnehmbares. Das sind die Atome für die Physik nicht. Vielleicht wollte dies Verworn andeuten, indem er »einen festen Punkt« hinzufügte.

Dieser Ausdruck »fester Punkt« hätte ihn auf das Richtige führen können. Ihm scheint der Kausalitätstrieb »gewissermafsen dem Trägheitsgesetz folgend« immer weiter nach dem Woher und Warum zu fragen. (Ähnlich wie bei Ziehen.) Er setzt aber einmal hinzu, bis man an einem festen Punkte angelangt ist. Was ist der feste Punkt? Wo die Frage nach dem Warum nicht mehr angebracht ist. Angebracht ist die Frage bei allem Geschehen, bei jeder Veränderung, bei allem Wirkenden also auch Wirklichem oder Relativen, oder Gegebenen, weil Veränderung ohne Ursache ein Widerspruch ist. Der feste Punkt ist also erreicht, wenn ich das Geschehen begriffen habe als Folge, Wirkung von etwas Seiendem, etwas Unveränderlichem. Darum

müssen die letzten Elemente, etwa die Atome als absolut seiende Wesen angesehen werden. Spontan zu wirken liegt nicht in ihrer Natur. Nicht eins allein, sondern nur im Zusammen können sie sich gegenseitig zum Wirken bestimmen. Das Nähere, wie derartige Wesen sich gegenseitig zur Wirksamkeit vermöge ihres qualitativen Gegensatzes in der Berührung bestimmen können, mufs man anderwärts nachlesen.[1]) Hier sollte nur soviel angedeutet werden. Der Kausalitätstrieb ist nicht ein blinder, angelernter Trieb, der überall, mag es angebracht sein oder nicht, nach dem Warum fragt. Sind die Naturerscheinungen auf letzte reale Elemente zurückgeführt, dann ist es unangebracht zu fragen: woher diese Elemente? Das ist nicht, wie Ziehen meinte, ein willkürliches Abbrechen der Forschung, sondern man schreitet zur Ursache fort, solange man ein Geschehen vor sich hat, man hört auf nach Ursachen zu fragen, sobald das Geschehen auf ein Sein, das Relative auf ein Absolutes zurückgeführt ist.

Zum andern könnte es scheinen, als läge in dem obigen Ausdrucke »auf ein Wirkliches zurückführen« soviel, als sollte immer nur eine Ursache als wirksam gelten. Bekanntlich hat jedes Geschehen, jede Veränderung immer mindestens zwei Ursachen. Woher der Rost? Es genügt nicht zu antworten: vom Sauerstoff, sondern aus dem Zusammen von Sauerstoff und Eisen. Woher der Schatten? Es genügt nicht zu sagen: vom undurchsichtigen Körper, sondern man mufs hinzunehmen das Licht, eine auffangende Wand und dann noch unsere Sinnesorgane. Man halte diese Mehrheit der Ursachen für jedes Geschehen fest und trete mit diesem Kausalitätsbegriffe an den Solipsismus heran und frage: kann das mir einzig gegebene Wirkliche, mein Ich oder wie Verworn es immer nennt, meine Psyche die Welt mit ihrer Vielheit, Mannigfaltigkeit, Veränderung auch nur als Vorstellung rein aus sich erzeugen?

Das an der Erklärung von Naturvorgängen geübte Denken müfste schliefsen: meine Psyche kann nicht die einzige Ursache sein; sie die Psyche kann sich nicht aus sich selbst bewufst oder unbewufst verändern. Gesetzt sie wäre das einzig Wirkliche, so gäbe es keine veränderten Umstände, die auf sie einwirken oder unter denen sie wirken müfste; sie würde, sich allein überlassen, entweder gar nicht wirken (vorstellen) oder, wenn Wirken oder Vorstellen zu ihrer Natur gehörte, immer gleichmäfsig dasselbe wirken (vorstellen) oder doch in ihrem Wirken zu einer gewissen gleichmäfsigen Periodizität gelangen. Das alles pafst nicht auf unser wirklich gegebenes, in uns beob-

[1]) Z. B. O. Flügel, Probleme der Philosophie. S. 53 ff.

achtetes Vorstellen, Empfinden, Fühlen und Wollen. Jeder Naturforscher mufs doch festhalten: ungleiche Wirkungen ungleiche Ursachen; ich bin jetzt in meiner Stube und dann in meinem Garten, so mufs irgend eine Veränderung mit meiner Psyche vorgegangen sein, dafs an Stelle der Stube nun der Garten vorgestellt wird.

Es sollte jetzt nicht noch einmal untersucht werden, ob der Kausalbegriff in dieser Fassung berechtigt ist, — das ist schon früher geschehen — nur soviel sollte fühlbar gemacht werden: ein Naturforscher kann nicht im Solipsismus beharren, es sei denn er gäbe den sonst überall bewährten Kausalitätsbegriff gänzlich auf und gestatte die Annahme: das eigentliche Geschehen (in der Psyche) ist ursachlos, und unter ganz den nämlichen Umständen kann die Psyche ganz verschiedenes wirken. Sie ist ein Wesen, dem man eine unendliche Mannigfaltigkeit von Qualitäten (Empfindungen) und deren Verbindungen zuschreiben müfste, jeder dieser Qualitäten käme ein besonderes Gesetz des Wechsels zu, jedem dieser Gesetze wäre die Möglichkeit unendlich vieler Ausnahmen gestattet, und allen überdies ein allgemeines Gesetz übergeordnet, welches diese Ausnahmen willkürlich einleiten könnte. Ein so vorausgesetztes Ding, (Psyche genannt) ist ein Unding.[1]) So gedacht stellt die Psyche das stärkste Widerspiel gegen alle sonstigen Naturerscheinungen dar. Es stellt sich hier der schroffste Dualismus ein, der alle die an der Natur gewonnenen Gesetze aufgiebt, sobald von der Psyche die Rede ist.

Es mag dies an einem Beispiel aus der sonst so exakten Physiologie Verworns erläutert werden. Er beschreibt S. 570 die Ganglienzellen so, dafs sie an dem einen Ende in Verästelungen, an dem andern in Anhänge auslaufen, die Dendriten genannt werden. Es greift immer die Verästelung der einen Zelle ein in die Dendriten der nächsten. Nun heifst es: dabei ist eine bemerkenswerte Thatsache, dafs die Verbindung zwischen beiden nicht durch direkten Übergang ihrer Substanz, oder wie man sagt, per continuitatem, sondern durch blofse Berührung per contiguitatem erfolgt. Das Ende einer Nervenfaser und das Ende eines Dendritenzweiges treten mit ihren Spitzen aneinander, aber so, dafs noch ein Schaltstück dazwischen ist, welches nicht aus Nervensubstanz besteht. Immerhin werden wir annehmen müssen, dafs dieses Schaltstück, das im übrigen nur mit aufserordentlich starken Vergröfserungen zu sehen ist, auch aus lebendiger Substanz besteht; sonst wäre es schwer verständlich, wie es die Erregung vom Nervenfortsatze zum Dendriten zu leiten vermöchte.«

---

[1]) Kramar, Das Problem der Materie. S. 29.

Hier wird ein Schlufs gemacht auf etwas nicht unmittelbar Beobachtetes und zwar weil sonst die Thatsache unverständlich d. h. widersprechend den sonstigen Gesetzen wäre. Unverständlich wäre eine Fortleitung der Erregung, wo die Leitung unterbrochen wäre, wenn nicht ein Schaltstück die Verbindung vermittelte. Unverständlich wäre trotzdem die Fortleitung durch ein Schaltstück, wenn dieses nicht aus lebendiger Substanz bestände. Also mufs dies angenommen werden. Dies ist ein vollständig exaktes Verfahren.

Wie aber denkt sich Verworn das Wirken der Psyche! Diese, als alleinige Erzeugerin der ganzen Erfahrung gedacht, handelt ohne Ursache, spontan, ohne Gesetz, bald so, bald so unter den immer gleichen Umständen; sie fragt nichts darnach, ob solches Thun verständlich ist oder nicht. Das Unverständlichste, das Unzulänglichste hier ist es gethan.

Diesen Dualismus scheint Verworn zu vermeiden, indem er eben die Existenz einer Natur verneint. Der Schlufs ist der: gegeben ist mir nur mein Ich, folglich ist auch mein Ich das einzig Reale. Hier ist dasselbe zu bemerken, wie oben zu Ziehens Leugnung aller extrapsychischen Existenz. Höchstens könnte gesagt werden: das einzig Gegebene ist mein Ich, folglich kann ich etwas Extrapsychisches nicht erkennen. Schon das wäre übereilt, denn jede Wissenschaft schliefst aus dem Gegebenen gar oft auf Nichtgegebenes. Noch viel übereilter aber ist es zu sagen: das einzig Gegebene ist meine Psyche, folglich giebt es nichts aufser ihr. Denn es leuchtet ein, wenn ich auch nie etwas von einer Welt aufser mir erfahren könnte, so könnte doch eine solche vorhanden sein, sie könnte sogar beständig auf mich einwirken, nur wüfste ich nichts davon, ihre Einwirkungen deutete ich als spontane Wirkungen meiner Psyche. Der Standpunkt ist uns ja oft entgegengetreten: Solipsismus und Realismus, beide Hypothesen gelten als möglich aber nicht beweisbar, wenn man nämlich dem Schlufs von der Wirkung auf die Ursache keine Giltigkeit zugesteht.

So ist Verworn also ganz auf seine Psyche als das einzig Wirkliche beschränkt. Die ganze Welt ist nur meine Vorstellung. Das Problem besteht nicht darin, Psychisches aus Physischem zu erklären, sondern umgekehrt, die materiellen Erscheinungen, die ja nur Vorstellungen der Psyche sind, auf psychische Elemente zurückzuführen. Alle Wissenschaft ist daher in letzter Instanz Psychologie. (40 f.) Das nennt er die monistische Weltansicht. Dies könnte man ihm zugeben. Denn er hat ja nun nur das einzige Prinzip: die eigene Psyche. Alle gegebene Vielheit ist ihm nur Vorstellung der eignen Psyche.

Allein Verworn nimmt doch den Ausdruck Monismus in einem andern mehr gebräuchlichem Sinne. Die alte übliche Art, das eigene Ich zu einem Weltich zu verallgemeinern, macht sich auch bei ihm geltend. »Über meine eigene Psyche komme ich niemals hinaus. Ja meine eigene Individualität ist nur eine Vorstellung meiner Psyche, und so kann ich eigentlich nicht einmal sagen: die Welt sei meine Vorstellung, sondern ich mufs sagen: die Welt ist Eine Vorstellung oder eine Summe von Vorstellungen und was mir als meine Individualität erscheint, ist nur ein Teil dieses Vorstellungskomplexes, ebenso wie die Individualität anderer Menschen und die gesamte Körperwelt.« (37.) So ist es nicht. Das ist nicht der Ausdruck des Gegebenen. Daran ist unbedingt festzuhalten: gegeben sind mir nur meine Vorstellungen, und zwar lediglich in der mir eigenen ganz individuellen Form; andere Vorstellungen, die meine eigenen nicht sind, giebt es für mich nicht. Ich kann wohl in Gedanken meine Vorstellungen teils aus ihren gegebenen Verbindungen gelöst, teils in neue Verbindungen gruppiert denken, kann also auch die Gedanken von meiner Individualität gelöst und statt deren eine andere Individualität damit verbunden, vielleicht auch ohne alle Individualität denken: immer aber sind es meine Gedanken und meine Gedankenbewegungen. Selbst wenn ich abstrahiere und die Abstraktion ausspreche in den Worten: Die Welt sei Eine Vorstellung, so mufs doch, um nicht von dem Gegebenen abzuweichen, hinzugesetzt werden: und diese Eine Vorstellung ist meine Vorstellung. Mir ist nur meine Individualität gegeben. Ich kann mir wohl andere Individualitäten, oder Aufsendinge als seiend vorstellen, aber das alles sind eben immer nur meine Gedanken, Thätigkeiten meiner individuellen Psyche. Bleibe ich allein bei dem Gegebenen stehen, so komme ich nicht über meine Individualität hinaus. Verworn sagt: Meine Individualität ist nur ein Teil meines Vorstellungskomplexes. Das ist richtig, ist eine Tautologie. Aber ein unberechtigter Sprung ist es, wenn fortgefahren wird: »ebenso wie die Individualität anderer Menschen und die gesamte Körperwelt.« In ganz anderer Weise ist mir mein Ich oder meine Vorstellungswelt unmittelbar gegeben, als die andern Dinge. Hier gilt das auch von Verworn bewunderte cogito ergo sum. An der Existenz meines Denkens oder des denkenden Ich kann ich nicht zweifeln. Meine Existenz drängt sich mir in ganz anderer Weise auf, als die Existenz anderer Wesen. Diese kann ich leugnen, verneinen; dafs ich sie aber verneine, bezweifle oder setze, das (diese meine Thätigkeit) kann ich nicht bezweifeln. Alles andere: Dinge und Personen sind nur meine Vorstellungen (für den Solipsisten), ich

selbst aber bin »der feste Punkt, auf den alles bezogen wird«, ich bin die einzige Wirklichkeit und zwar ich, wie ich mir gegeben bin, als individuell bestimmtes Ich.

Ich habe mich bei diesen bekannten Erwägungen etwas länger aufzuhalten, weil sich VERWORN so zu einer Art von Realismus den Weg bahnen möchte. Denn wenn er nun öfter sagt: Es existiert nur Eins, das ist die Psyche (38), so wird zuweilen vergessen, dafs diese Psyche lediglich meine Psyche ist, nicht aber eine allgemeine Psyche, eine allgemeine Ursache oder Substanz, die sich in den einzelnen Psychen darstellt.

Da wo SCHELLING in dieser Weise das FICHTEsche individuelle Ich zum Absoluten oder Weltich verallgemeinerte, da hörte er auf, FICHTES Gedanken über die notwendige Beschränkung auf den Solipsismus zu verstehen. Es war ein völlig willkürliches Aufgeben der FICHTEschen wohlberechtigten Gedanken, wenn SCHELLING sagte: FICHTE hat gezeigt, das Ich ist alles, ich zeige: alles ist ein Ich — und noch mehr verallgemeinert — alles ist geistig. Von dem Monismus, der die Welt kosmologisch aus Einem Absoluten ableitet, macht VERWORN wenigstens zunächst keinen Gebrauch. Er versteht zuvörderst den Monismus im FICHTEschen Sinne. Das einzig Gegebene und das einzig Reelle ist mein Ich oder meine Psyche. Alle Wissenschaft ist Psychologie. Das heifst: Alle Wissenschaft hat zu zeigen, nicht wie Dinge als Realitäten zusammenhängen, sondern wie meine Vorstellungen von den Dingen und wie wir untereinander zusammenhängen. Bei der Betrachtung meiner Psyche oder meines geistigen Lebens zeigt sich nun, dafs das Ich etwas sehr Zusammengesetztes, langsam Entstandenes ist. VERWORN verweist hierbei auf die Kinderpsychologie. Dazu hat er aber kein Recht. Kinder und Erfahrungen an Kindern sind alles nur Projektionen meiner eigenen Psyche, sind keine Wirklichkeiten und also keine Analogieen für das einzig Reelle, mein Ich. Der Solipsist kann sich allein auf seine eigene Erfahrung berufen. Das mufs er immer festhalten: aufser mir ist und geschieht nichts, vor mir war nichts, erst seit ich denke, die Welt vorstelle, seitdem ist die Welt, sie ist ja nur meine Vorstellung. Und nach mir? Der Gedanke ist kaum zu fassen. Mag ich tausendmal die Erfahrung machen, dafs andere Personen sterben. Das ist keine Analogie für mich. Andere sterben das heifst: ich höre auf sie als lebend vorzustellen. Ich kann mich allenfalls als sterbend und tot vorstellen, aber ob Tod und meine Psyche zwei notwendig zusammengehörige Vorstellungen sind, kann ich nicht wissen. Nun jedenfalls:

wenn ich sterbe, wenn ich aufhöre vorzustellen, so ist die ganze Welt verschwunden, denn sie ist ja nur meine Vorstellung.

Wenn sich nun der Denker allein auf die Erfahrung an sich selbst beschränkt, so wird er allerdings wahrnehmen, wie das Ich allmählich enger oder weiter wird, wie es bald dies bald etwas anderes als wesentlich ansieht. Aber nimmt jemand an sich selbst wahr, dafs das Ich entsteht? Das wäre ja ein Widerspruch. Ich der Beobachtende sollte beobachten, wie Ich jetzt nicht bin, und dann zum Ich werde! Niemand kann sein eigenes Aufwachen oder Einschlafen beobachten. Sobald ich anfange zu denken, also merke, dafs ich sehe, höre, hungere etc., ist das Ich, wenn auch sehr unvollkommen, vorhanden. Der Solipsist darf nicht sagen: für seine Psyche habe es eine Zeit gegeben, da das Ich noch nicht vorhanden war. Für den Beobachter ist natürlich das Ich das primär Gegebene, wie oben bei Ziehen auseinandergesetzt ist. Diese Betrachtung greift aber noch weiter.

Als Aufgabe der Psychologie und also aller Wissenschaft sieht es Verworn an, die mannigfachen komplizierten Bewufstseinserscheinungen, wie Gedanken, Urteile, Vorstellungen in ihre einfachen Konstituenten, wie einfache bewufste Empfindungen zu zerlegen, um so die gesetzmäfsige Zusammensetzung aller psychischen Erscheinungen aus den psychischen Elementen aufzusuchen.« 41 f.

Das ist wohl die Aufgabe der Psychologie, welche eine Aufsenwelt annimmt und also die einzelnen Sinnesempfindungen als Einwirkung äufserer Ursachen ansieht. Aber etwas anderes ist es, wenn nur das Ich als real gedacht wird und alle Empfindungen und deren Verarbeitung rein spontane Handlungen dieses Ich sind. Gegeben sind nicht — oder doch nur höchst selten — einzelne Empfindungen, sondern ganze Gruppen. Für die Selbstbeobachtung ist das Komplizierte das Erste: Der Baum, das Tier, der Tisch. Hinterher macht man dann die Erfahrung, dafs man den Baum, das Tier, den Tisch in einzelne Teile, also die zusammengesetzte Vorstellung in Einzelvorstellungen zerlegen, vielleicht auch den Tisch wieder zusammensetzen kann; aber immer ist das Ganze das zeitlich Erste. Warum soll es nicht auch kausal das Erste sein? Selbst wo der Tisch oder eine Maschine aus den einzelnen Teilen aufgebaut wird, stellen sich diese Teile z. B. das Brett dar als Teil eines Ganzen nämlich des Baumes, und das Eisen als Bestandteil der anfänglichen Zusammensetzung des Erzes.

Für die Selbstbeobachtung versteht es sich durchaus nicht von selbst, dafs die komplizierten Vorstellungsgruppen aus einzelnen Konstituenten bestehen, näher liegt es: Das Ganze als zeitlich und kausal

Erstes anzusehen. Die Psyche erzeugt zuerst das Ganze und hinterher erst kommen Abstraktion und Reflexion und zerlegen das Ganze in einzelne Empfindungen oder Vorstellungen.

Doch möchte auch die Psyche zuerst das Einzelne erzeugen und dieses Einzelne ohne unser Zuthun zu ganzen Gruppen sich verbinden, deren wir uns dann als solcher bewufst werden. Diese psychischen Gesetze sind natürlich auch die Gesetze der ganzen Natur. »Es ist eine notwendige Konsequenz unserer Betrachtung, wenn wir finden, dafs die Erscheinungen der Körperwelt geordnet sind nach Raum, Zeit und Kausalität, und wenn wir darin unsere eigenen logischen Denkgesetze wieder erkennen. Die Gesetze, welche wir in die Körperwelt verlegen, sind eben unsere eigenen Denkgesetze, es sind die Gesetze, nach denen unsere psychischen Erscheinungen erfolgen, denn die Körperwelt ist nur unsere Vorstellung« (41).

Man versetze sich in diese Anschauung. Meine Psyche ist etwas so Wunderbares, Unberechenbares, dafs sie aus sich selbst heraus ohne jede äufsere Veranlassung jetzt dies vorstellt, dann etwas anderes, bald heller, bald dunkel, bald so, bald anders gruppiert, schneller oder langsamer, dann wieder ganz vergifst etc.; täglich liefert sie aus ihrem verborgenen Schacht Neues; alles, was die Zeitungen bringen, was die Wissenschaften entdecken, worin sie irren etc., das alles produziert meine Psyche. Soll man hier nach Kausalität forschen? Jedenfalls auf sie selbst die Psyche ist Kausalität nicht anwendbar, nämlich auf die Erzeugung der Vorstellungsgruppen, nicht einmal nach Regeln handelt sie, denn wenn ich heute in meine Stube komme und sehe einen Stuhl an anderer Stelle, so kann ich nur sagen: Die Psyche stellt dies jetzt anders vor als gestern, sie fügt noch einige Gedanken hinzu, etwa den eines Fremden, der den Stuhl anders gestellt hat.

Fichte nennt sehr treffend die ganze Natur ein System notwendiger Vorstellungen. Aber woher die Vorstellungen kommen und warum sie in einer sich mehr oder weniger gleichbleibenden Ordnung ablaufen, darauf kann nur geantwortet werden: das ist einmal so. Das geschieht absolut d. h. ohne Ursache. Wollte man dies Gesetz, wie Verworn verlangt, auf die Körperwelt übertragen, so müfste man auch hier absolutes, ursachloses Werden erwarten, dürfte sich wenigstens nicht wundern, wenn es uns hier und da begegnete. Man würde sich in den meisten Fällen begnügen mit einem post hoc ergo propter hoc; wie in den Vorstellungen regelmäfsig auf den Tag die Nacht folgt, so würde die Vorstellung Tag die Ursache der Vorstellung Nacht sein. Doch davon war schon öfters die Rede.

Allein es werde einmal angenommen, das System des strengen Idealismus liefse sich durchführen. Meine Psyche werde als eine spontane Quelle gedacht, die ursachlos alle die Empfindungen erzeugt, die wir sonst glauben der Aufsenwelt zu verdanken, diese innerlich erzeugten Empfindungen verlieren den Schein des Von-Aufsen-kommens und werden zu Vorstellungen, Erinnerungsbildern, diese verbinden, verdrängen einander und entwickeln sich so, wie uns die verschiedenen Wissenschaften belehren. So bildet sich in uns das System der notwendigen, unserer Willkür entnommenen Vorstellungen, was wir Geschichte nennen. So das System der Anatomie, auch der vergleichenden Anatomie und Physiologie. Alles, was ich dabei erforsche und erfahre, sind meine eigenen unwillkürlich erzeugten Vorstellungen und deren Wechselwirkung. Die Naturgesetze sind die Produktions- und Associations-, Reproduktions-, Apperzeptionsgesetze meines Geistes. Gesetzt dies liefse sich durchführen, so hat Verworn selbst doch keinen Versuch dazu gemacht. Er spricht zwar sehr oft davon, nicht der Geist sei das Produkt der Materie, sondern die Materie sei das Produkt des Geistes, genauer meines Geistes. Allein da, wo er nun daran geht, die Vorstellungen, die sich meine Psyche von der projicierten Aufsenwelt macht, zu beschreiben und zu erklären, also wie mein Geist die Materie als Vorstellung erzeugt und gruppiert, da giebt er, wie Mach, den Gedanken ganz auf, dafs meine Psyche das einzig Wirkliche sei und nimmt eine auf mich einwirkende Aufsenwelt hinzu.

Das ist besonders auffällig da, wo er auch die gewagtesten, so vielfach bestrittenen Hypothesen des Darwinismus als ausgemachte Wahrheiten vorträgt. Anfangs denkt man, Verworn meine die Sache nicht so ernst, da doch alle diese Hypothesen sich auf eine äufsere Natur beziehen, die als solche nicht existiert, sondern nur meine Vorstellung ist, so sei es ziemlich einerlei, ob die Phantasie sich den Übergang etwa vom Tier zur Pflanze, oder von der Pflanze zum Tier, ob so ob anders sich ausmale, es sind ja doch alles nur zusammenhängende Vorstellungskomplexe meiner Psyche, wo die Phantasie nachhilft. Allein Verworn macht vollen Ernst mit allen Stücken des Darwinismus und zwar braucht er ihn, um die Welt d. h. doch die von mir vorgestellte Welt zu erklären. Nehme ich den Darwinismus als Wahrheit an, dann bin ich nicht der Erzeuger meiner Welt, sondern dann bin ich, ist meine Psyche das Erzeugnis einer langen, langen Reihe ungezählter realer Wesen. Diese alle sind vorhanden ohne mich, vor mir, ich bin nicht das Einzige Reelle. Alle meine Vorfahren mufsten genau so sein, wie sie gewesen sind und gewirkt haben, um meine Psyche so zu gestalten, dafs sie sich nun ihre Ge-

dankenwelt erzeugt. Also nicht bloſs andere Existenzen werden vorausgesetzt, sondern auch deren Einwirkung auf mich. So muſs ich zuletzt doch wieder sagen: Die auſser mir vorhandenen, wirkenden und gewirkt habenden Existenzen haben meine Psyche erzeugt, mit andern Worten: die Materie (nicht als bloſse Vorstellung, sondern als reale Existenz) hat meinen Geist erzeugt. Für den Solipsisten giebt es keine Entwicklung im Sinne Darwins, für ihn giebt es nur seine eigene innere Gedankenentwicklung. Nichts vorher. Nichts nachher.

Verworn hilft sich hier in der gewöhnlichen Weise, daſs er nämlich sagt: was ihr Materie nennt, ist gar nicht rohe, tote Materie, sondern: alle Materie ist beseelt, wenn auch beseelt in verschiedenem Grade. (45.)

Zu diesem Satze hat der Solipsist gar kein Recht. Er kann wohl sagen: alles ist beseelt, im Sinne: alles ist meine Vorstellung; meine Seele, oder meine Psyche ist alles. Allein hier tritt die oben erwähnte Verallgemeinerung Schellings ein. Verworn denkt sich nicht allein andere Wesen auſser seiner Psyche, er weiſs auch von ihnen zu erzählen nicht bloſs daſs sie wirken und sich entwickeln, sondern auch wie sie wirken, nämlich geistig, seelisch. So mündet er in den ganz gewöhnlichen, tausendmal entwickelten kosmologischen Monismus der alten Naturphilosophie ein. Erst wird alles auſser dem Ich geleugnet, dann wird gezweifelt, ob nicht doch etwas Extramentales vorhanden sei, doch wird gesagt: wenn etwas vorhanden sein sollte, dann ist es jedenfalls ein völlig unbekanntes X, »nenne man es Gott, Ding-an-sich, Unbewuſstes, die Namen sind völlig gleichgiltig und wertlos« S. 34. Zuletzt wird nicht allein die Existenz des völlig Unbekannten vorausgesetzt, sondern man weiſs auch als wie von einem Wohlbekannten vielerlei zu erzählen.

Dagegen sei nur zweierlei gesagt; einmal giebt man den anfänglich vollständig richtigen, begrifflich notwendigen Idealismus oder Solipsismus auf, ohne ihn widerlegt zu haben. Zweitens bricht man vollständig mit den tausendfach bewährten Maximen des naturwissenschaftlichen Denkens, wenn man annimmt: Eins erzeuge aus sich spontan ohne Ursache eine Vielheit, oder wenn man »alle Erscheinungen aus einer einzigen Ursache herzuleiten sucht.« S. 46.

Verworn legt überall eine groſse Vorliebe für monistisches Denken an den Tag.

Er hat vollkommen recht, wenn er sagt, es stelle sich ein unerträglicher Dualismus ein, wenn man die Natur auf Atome zurückführe, die an sich hart, nur Kräfte der Bewegung äuſsern können, und dann erkenne: das Geistige ist nicht Bewegung und soll doch das Erzeugnis der atomistischen Welt sein, die nur Bewegung und Gleich-

gewicht erzeugen könne. Hier, meint er, sei der einzige Ausweg, die Atome selbst schon beseelt zu denken. Nur so könnten sie Geist auf den mannigfachen Stufen erzeugen.

Dieser Gedankengang deutet auf den richtigen Weg, er führt zu der Lehre Herbarts von den innern Zuständen der letzten realen Elemente, wovon schon öfters die Rede war.

Weniger zu billigen ist der monistische Gedankenzug hinsichtlich dessen, was Verworn über die chemischen Elemente lehrt. Es heifst S. 103: »Obwohl die Zerlegung der 68 chemischen Elemente bisher mit den analytischen Mitteln der Chemie noch nicht gelungen ist, obwohl ihre Zusammensetzung aus noch einfacheren Stoffen bisher nicht experimentell bewiesen werden konnte, hegt doch kein Chemiker mehr Zweifel, dafs in Wirklichkeit diese Elemente keine letzten Elemente sind.« Was Verworn meint und andeutet, ist die Vermutung, dafs alle die qualitativ verschiedenen Stoffe sich schliefslich doch wohl auf Einen Urstoff zurückführen lassen. Diese Meinung ist ja im Anschlufs an den englischen Chemiker Prout öfter ausgesprochen, aber mit nichts begründet. Thatsächlich hat sich die Zahl der Elemente vermehrt, also man hat nicht zwei oder mehrere als verschiedene Formen Eines erkannt, sondern es haben sich Verschiedenheiten gezeigt, wo man früher Gleichheit sah. Und die allotropischen Zustände z. B. des Phosphors und des Sauerstoffes legen den Gedanken einer Zusammensetzung auch der bisher als einfach geltenden chemischen Grundstoffe nahe, und zwar eine Zusammensetzung aus qualitativ verschiedenen einfachen Elementen. Verworn führt die Arbeiten Lothar Meyers und Mendelejeffs über Atomgewichte an. Aber gerade diese Atomgewichte weisen den Gedanken, die chemischen Stoffe auf Einen etwa den Wasserstoff zurückzuführen (wie Verworn andeutet) zurück, schon darum weil die Atomgewichte nicht ganze Vielfache von dem Atomgewicht des Wasserstoffes sind und also letzterer nicht in dem bezeichneten Sinne Urmaterie sein kann. Verworn führt die Atomgewichte der Stoffe an, aber er läfst dabei die Brüche weg. Diese jedoch sind es gerade, welche den Monismus im Sinne einer Urmaterie abweisen. So sagt auch ein Vertreter der physikalischen Chemie Ostwald, in anbetracht der gesetzmäfsigen Beziehungen zwischen den Eigenschaften der verschiedenen chemischen Elemente sei es völlig ausgeschlossen, dafs dieselben etwa aus Atomen einer Urmaterie (als welche vielfach der Wasserstoff angesehen wurde) in verschiedener Anzahl beständen.[1])

---

[1]) Ostwald, Die Energie und ihre Wandlungen 1888, S. 16. Vergl. ferner

Die Naturwissenschaft führt nirgends auf den Gedanken Einer Ursubstanz, oder auf Ableitung des Vielen aus dem Einem, etwa im Sinne des Monismus Spinozas, Schellings, Hegels, Schopenhauers u. a. Für die Naturwissenschaft oder Metaphysik sind das Erste und das Letzte die Vielen und zwar qualitativ Verschiedenen. Monismus kann hier nur bedeuten die Einheit der kausalen Methode für alle Gebiete, und Einheitlichkeit der Erklärung z. B. auch der Beziehungen zwischen Materiellem und Geistigem, sofern schon jedes Wirken beides ist Geistiges und Bewegung zugleich, wie das von Herbart und seinen Schülern weiter ausgeführt ist.

Man blicke zurück auf die Erkenntnistheoretiker unserer Tage[1]) und frage sich, ob es nicht noch heute gilt, was Herbart: (I. 7) von seiner Zeit sagte: sie ist berauscht von den Hefen des Kantianismus. »Das Zeitalter schleppte sich mit dem Nihilismus (Solipsismus); es ertrug ihn, strengte sich an, ihn praktisch zu überflügeln, weil es die Hoffnung verloren hatte, mit spekulativer Wahrheit ihn zu überwältigen; warf ihn weg, schmähete das ganze Wissen, worin er wohnte, oder zu wohnen schien, rief den Glauben wider ihn zu Hilfe — und behielt ihn dennoch, weil das Wissen nicht weicht, sondern wächst und gedeiht, soweit Erfahrung und Rechnung ihr Gebiet erstrecken.« (Metaph. § 118.)

Es ist immerhin merkwürdig, dafs bei den zahllosen Versuchen, Kant von allen Seiten zu beleuchten, gerade etwas, was seine starke Seite ist, so gut, wie ganz mit Stillschweigen übergangen wird, ich meine Kants Begriff vom Sein. Kant hat diesen Begriff oft und scharfsinnig erörtert, es ist einer der wenigen Punkte, worin er seine Meinung nie geändert hat; er hat ihn vorgetragen und zwar im ausdrücklichen Gegensatz gegen die bisherige Philosophie schon in der (vorkritischen) principiorum dilucidatio 1755; ferner in dem einzig möglichen Beweis für das Dasein Gottes; und in der Kritik der reinen Vernunft gehört die Kritik des ontologischen Beweises anerkannt zu den Glanzpunkten und zwar gerade weil diese Kritik unabhängig ist von den besondern Meinungen der transcendentalen Ästhetik und Logik, dagegen sich allein auf den richtigen Begriff vom Sein stützt. »Hätte Kant, bemerkt Thilo, die Tragweite dieses Begriffes für die gesamte theoretische Philosophie erkannt, so würde seine Kritik der

---

darüber C. S. Cornelius, Molekularphysik S. 34 u. 57 und über das Problem der Materie die Zeitschr. f. ex. Phil. XII, 136 XVII, 26.

[1]) Eine Zusammenstellung der verschiedenartigsten Meinungen über die Aufsenwelt findet man bei Eisler, Das Bewufstsein der Aufsenwelt. Leipzig 1901.

bisherigen Metaphysik eine ganz andere Gestalt gewonnen und ungleich tiefer die Fehler derselben aufgedeckt haben.«[1]) Es würde auch der Idealismus in der Gestalt des Solipsismus alsbald seine Widerlegung gefunden haben. Es ist oben von Verworn das Wort angeführt: Was der Begriff des Erkennens fordert, ist die Voraussetzung, daſs etwas existiert. Machen wir diese Voraussetzung, haben wir etwas Reelles . . .« Gemeint ist: Der Erkennende muſs existieren, ist reell; cogito ergo sum. Nun muſste die Frage erörtert werden, wie muſs also der Erkennende gedacht werden, welchen Begriff von seiner Existenz muſs man sich machen? Wird hierauf Kants Begriff vom Sein angewendet, so wird man auf etwas absolut Seiendes, oder, wie Verworn sagt, auf einen festen Punkt geführt, weiter verfolgt, auf letzte Elemente. Aber wie kann einem Seienden Erkenntnis oder, allgemeiner ausgedrückt, Wirksamkeit zukommen? oder mit Verworn zu reden, wie können die Erscheinungen kausaliter von diesem Punkt ausgehn?

Hier hilft ein anderer Satz Kants, den er, wie es scheint, nie aufgegeben, allerdings auch nicht weiter verfolgt hat, nämlich der Satz, daſs ein Seiendes (einfache Substanz) ohne allen Nexus mit andern und sich selbst überlassen völlig unveränderlich sei. Auch die dritte Antithese, daſs keine Freiheit sei, führt dahin, jede spontane Veränderung für unmöglich zu erklären, also Veränderung oder Thätigkeit nur für möglich zu halten im Nexus der Seienden. Kant hat diesen Satz nur gegen Leibnizens Annahme gerichtet, daſs eine einfache Substanz ein inneres Prinzip der Thätigkeit habe und deshalb in einem beständigen, zusammenhängenden Wechsel ihrer Zustände begriffen sei. Aber aus der Erkenntnis, daſs das einfache Seiende für sich unveränderlich sei und nur im Nexus (Zusammen) mit andern Seienden zur Thätigkeit bestimmt werden kann, folgt viel mehr; es folgt daraus die strengste Widerlegung des Idealismus oder Solipsismus oder Phänomenalismus. Fordert die Thatsache des Vorstellens die Annahme eines Seienden, in welchem sich das Vorstellen vollzieht; so fordert das Vorstellen oder allgemein Thätigsein des Vorstellenden die weitere Annahme von andern Seienden, ohne deren Nexus die Psyche oder was ihr als Reales zu Grunde liegt, nicht

[1]) Gesch. der Philos. II, 217. Vergl. auch Herbart XII, 552 und Metaph. § 32 ff., wo er die Kritik Kants anhebt mit den Worten: Hätte Kant nichts weiter geschrieben als den einzigen Satz: hundert wirkliche Thaler enthalten nicht das Mindeste mehr, als hundert mögliche, so würde man schon hieraus erkennen, daſs er der Mann war, die alte Metaphysik zu stürzen, denn er wuſste, daſs das Mögliche den Begriff, das Wirkliche aber den Gegenstand und dessen Position bedeute.

zur Thätigkeit oder zum Vorstellen kommen könnte. Wieviel Schein, so viel Hindeutung auf Sein. Das führt aus dem anfänglich notwendigen Idealismus zum Realismus und zwar in der Gestalt des Pluralismus. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

13. Bewufstsein und Aufmerksamkeit [1])

Den Zusammenhang gleichzeitiger wie successiver psychischer Gebilde nennt Wundt das Bewufstsein. »Der Begriff des Bewufstseins bezeichnet demnach nichts, was neben den psychischen Vorgängen vorhanden wäre. Aber er bezieht sich auch keineswegs blofs auf die Summe derselben ohne Rücksicht darauf, wie sie sich zu einander verhalten; sondern seine Bedeutung ist die, dafs er jene allgemeine Verbindung der psychischen Vorgänge ausdrückt, aus der sich die einzelnen Gebilde als engere Verbindungen herausheben. Einen Zustand, in welchem dieser Zusammenhang unterbrochen ist, wie den des tiefen Schlafes, der Ohnmacht, nennen wir bewufstlos.« [1])

Die äufseren Bedingungen des Bewufstseins sind dieselben, wie die des psychischen Geschehens überhaupt. »Als Träger der Symptome eines individuellen Bewufstseins ist uns überall ein individueller tierischer Organismus gegeben, und in diesem erscheint wieder bei dem Menschen und den ihm ähnlichen höheren Tieren die Rinde des Grofshirns, in deren Zellen- und Fasernetzen die sämtlichen zu den psychischen Vorgängen in Beziehung stehenden Organe vertreten sind, als das nächste Organ des Bewufstseins.« [2])

Herbart spricht gleich am Anfange seiner »Psychologie als Wissenschaft« von Thatsachen des Bewufstseins und bezeichnet als solche »alles wirkliche Vorstellen«. [3]) Er weist dann hin auf den Unterschied dessen, was ins Bewufstsein kommt, von demjenigen, dessen man sich bewufst wird. [4]) Zu letzterem ist Selbstbeobachtung erforderlich, zu ersterem nicht. Da nun das Vorstellen und das Selbstbeobachten desselben von vielen für unzertrennlich gehalten oder gar

---

[1]) WG., S. 238 ff. — [2]) Ibid. S. 239. — [3]) H. V, S. 208. — [4]) Ibid. S. 18, 243. 342.

eins mit dem andern verwechselt werde, sagt Herbart, so »wird der Ausdruck Bewufstsein zweideutig, indem er bald das gesamte wirkliche Vorstellen, — also das Hervorragen einiger Vorstellungen über die Schwelle, die Erhebung derselben über den ganz gehemmten Zustand, — bald aber die Beobachtung dieses Vorstellens als des unsrigen, die Anknüpfung desselben an das Ich, zu bezeichnen gebraucht wird. Wir nehmen hier das Wort Bewufstsein überall in der ersten Bedeutung; bedienen uns aber für das zweite der Wendung: man ist sich einer Sache bewufst.«[1]) Wir »bedürfen eines Namens für die Gesamtheit des jedesmal gleichzeitig zusammentreffenden Vorstellens, und diese ist es, für welche kaum ein passenderer Ausdruck als das Wort Bewufstsein möchte gefunden werden.« [1])

Nach dieser Erklärung könnte es scheinen, als ob Herbart die Gesamtheit des gleichzeitig zusammentreffenden Fühlens, Begehrens, Wollens vom Begriff des Bewufstseins ausschlösse. Aber eine solche Auffassung wäre unrichtig, da Fühlen, Begehren, Wollen nach Herbart nur gewisse Zustände jenes Vorstellens sind.

Demnach ist sowohl bei Wundt als Herbart das Bewufstsein nicht eine von den psychischen Vorgängen und Zuständen verschiedene Kraft, sondern nur der Ausdruck für ein bestimmtes Verhältnis der psychischen Prozesse zu einander. Hierin stimmt Wundt mit Herbart überein. Eine Abweichung der beiden von einander liegt auch nicht in den verschiedenen Ausdrücken »Zusammenhang« und »Gesamtheit«; denn jeder soll die psychischen Prozesse als ein Ganzes bezeichnen. Der von Wundt gebrauchte Ausdruck »Zusammenhang« scheint mir weniger treffend zu sein als der Herbartsche Ausdruck »Gesamtheit«, weil sich mit jenem die Voraussetzung einer auf inhaltlicher Übereinstimmung beruhenden Verbindung der einzelnen psychischen Prozesse verknüpfen läfst, während es sich um eine solche doch nicht handelt, sondern nur um ein zeitliches Verhältnis der psychischen Vorgänge und Zustände zu einander.

In der Bestimmung dieses Verhältnisses zeigt sich eine Differenz zwischen Herbart und Wundt. Ersterer spricht ausdrücklich von einem gleichzeitigen Zusammentreffen der psychischen Prozesse, während Wundt aufser diesem auch den Zusammenhang successiver Vorgänge erwähnt. Indes ist dieser Widerspruch nur ein scheinbarer: denn das Attribut successiv bezieht sich mehr auf die Folge der Ursachen und der Anfangspunkte der einzelnen psychischen Vorgänge

[1]) H. V, S. 342. 18.

als auf ihr gegenseitiges Zusammentreffen. Die Glockenschläge der Uhr erfolgen physikalisch successiv, aber bei dem Eintritt des zweiten Glockenschlages besteht noch die Vorstellung des ersten, beim Eintritt des dritten die des ersten und zweiten etc. bis zu einer bestimmten Grenze. Die äufseren Ursachen des einzelnen Vorstellens und die Anfangspunkte desselben sind successiv, aber im Beharren trifft es gleichzeitig zusammen.[1]) Ebenso verhält es sich mit reproduzierten psychischen Prozessen. Demnach darf in Bezug auf die Begriffsbestimmung des Bewufstseins sachliche Übereinstimmung zwischen Herbart und Wundt angenommen werden.

Die Ursache des gleichzeitigen Vorstellens successiv gegebener Empfindungen oder Vorstellungen ist nach Herbart die Verschmelzung des Gleichen. Da das Gleiche von verschiedener Gröfse sein kann, so kann auch die Verschmelzung verschiedene Grade haben, mithin auch das Bewufstsein.

Wundt spricht hier nicht von einer Verschmelzung, sondern ganz allgemein von einer »Verbindung« zwischen den successiv erfolgenden psychischen Prozessen. Der »Umfang« der einzelnen Verbindungen zwischen den vorangegangenen und nachfolgenden Prozessen, sagt Wundt, ist bestimmend für den Zustand des Bewufstseins.[2]) »Wie das Bewufstsein in Bewufstlosigkeit übergeht, wenn dieser Zusammenhang ganz unterbrochen wird, so ist es ein unvollkommneres, wenn nur schwache Verbindungen zwischen einem gegebenen Momente und den ihm vorausgehenden Vorgängen existieren.«[2]) »Hiernach unterscheiden wir Grade des Bewufstseins. Die untere Grenze, der Nullpunkt dieser Grade, ist Bewufstlosigkeit.«[2])

Die gleichzeitig gegebenen Empfindungen und Vorstellungen sind der allmählichen Verdunkelung unterworfen. Demnach giebt es auch in Bezug auf diese ein gradweise verschiedenes Bewufstsein. So besteht auch hierin Übereinstimmung zwischen Wundt und Herbart.

Die untere Grenze der Grade des Bewufstseins nennt Wundt genau nach Herbart die Schwelle[3]) des Bewufstseins, den Übergang irgend eines psychischen Vorganges in den unbewufsten Zustand das Sinken unter die Schwelle des Bewufstseins und das allmähliche Bewufstwerden eines psychischen Vorgangs die Erhebung über die Schwelle des Bewufstseins oder das Steigen. Aus diesen Bezeichnungen ergiebt sich dann auch die Metapher von der Bewegung der Vorstellungen und hieraus, sowie aus der Voraussetzung, dafs die Bewegungen der Vorstellungen gesetzmäfsig geschehen, folgt die Berechtigung, ja die Aufgabe, die Gesetze dieser Be-

[1]) WG. S. 251. — [2]) Ibid. S. 243. — [3]) Ibid. S. 245; H. V., S. 341. —

wegungen aufzusuchen. Dafs Herbart[1]) und nach ihm besonders Drobisch[2]) der Lösung jener Aufgabe einen grofsen Teil ihrer Thätigkeit gewidmet haben, ist hinreichend bekannt. Dadurch haben sich diese Männer um die Psychologie ein bleibendes Verdienst erworben. Mögen auch einzelne Berechnungen falsch sein, dadurch wird das Verdienst nicht geschmälert. Es ist zwar behauptet worden und wird zum Teil jetzt noch behauptet, die individuellen Erscheinungen des geistigen Lebens weichen von den aus den berechneten Formeln abgeleiteten Gesetzen ab, darum seien letztere unrichtig. Es ist ferner gesagt und wiederholt worden, bei der Ableitung der Gesetze greife Herbart zu Voraussetzungen und Hilfsgröfsen, die in der Wirklichkeit nicht vorkommen; darum seien die Gesetze falsch. Der erste Einwand trifft nicht die Gesetze selbst, sondern nur ihre unrichtige Anwendung. Herbart hat keine Gesetze für das Individuelle der Erscheinungen des geistigen Lebens aufstellen wollen, sondern nur für das Allgemeine derselben. Er sagt darüber: »Man mache sich demnach gefafst, nur einen allgemeinen und sehr vereinfachten Typus des Begehrens und ebenso allgemeine Typen gewisser Hauptklassen von Gefühlen, Imaginationen u. dergl. wissenschaftlich nachgewiesen zu sehen; während die individuelle Wirklichkeit sicher ist, sich der mathematischen Bestimmung und Begrenzung auf immer entziehen zu können. Nichts wäre lächerlicher, als wenn jemand fürchten wollte, durch irgend eine Mantik von Zahlen und Buchstaben seiner Geheimnisse beraubt oder in den verborgenen Regungen seines Herzens beschlichen und belauscht zu werden; in dieser Hinsicht wird die gemeine Weltklugheit immer weit schlauer und furchtbarer sein als alle Mathematik und Psychologie zusammen genommen.«[3])

Der zweite Einwand betrifft die Methode der Anwendung der Mathematik. Herbart weist diesem Einwande gegenüber darauf hin, dafs auch die Astronomie und Physik bei der Anwendung der Mathematik zu Voraussetzungen und Hilfsgröfsen greifen müssen, die es in der Wirklichkeit nicht giebt. Er sagt darüber folgendes: »Was ist die Himmelskugel? Ist sie ein wirkliches Gewölbe, eine wahre Hohlkugel, auf der man sphärische Dreiecke zeichnen könnte? Nein, sie ist eine nützliche Fiktion, ein Hilfsmittel des Denkens, eine bequeme Form der Zusammenfassung aller Gesichtslinien, die zu den Sternen hingehen, und bei denen man blofs ihre Lage, nicht ihre Länge in Betracht zieht. Was ist der Schwerpunkt? Ist er wirklich

---

[1]) H. V., S. 396 ff.; VII, S. 319—348, 562—604. — [2]) Drobisch, Erste Grundlehren der mathematischen Psychologie 1850. — [3]) H. VII, S. 144.

ein Punkt in einem Körper? Was der Mittelpunkt des Schwunges, samt den Momenten der Trägheit für willkürlich anzunehmende Umdrehungsachsen? Warum redet die Statik vom mathematischen Hebel, der in der Natur nicht vorkommt? Warum die Mechanik von Bewegungen der Punkte, von einfachen Pendeln, vom Fall geworfener Körper im luftleeren Raume? Warum nicht gleich vom körperlichen Hebel, von bewegter Materie und von den Wurflinien in der Atmosphäre? Mit einem Wort, warum bedient sie sich so vieler fingierten Hilfsgröfsen; warum berechnet sie nicht unmittelbar das, was in der wirklichen Welt sich vorfindet und geschieht? Die Antwort liegt schon in der Frage: jene Fiktionen sind nämlich wirkliche Hilfen; jene angenommenen Gröfsen sind solche, auf welche die wirklichen erst müssen zurückgeführt werden, wenn man sich diese letzteren, die wirklichen Gröfsen, entweder genau oder doch annäherungsweise will zugänglich machen. Hier ist nun zwar nichts, was die Psychologie der Mathematik nachahmen könnte; aber desto gewisser bringt die letztere ihr eigentümliches Verfahren allenthalben mit hin, wohin sie selbst kommt. Demnach, inwiefern die geistigen Zustände und Thätigkeiten wirklich von Quantitäten abhängen, insofern kann man sicher voraussehen, die Berechnung dieser wirklichen Quantitäten werde ebenfalls nur durch Zurückführung derselben auf einfachere, bequemere Hilfsgröfsen geschehen, zwischen welchen jene gleichsam einzuschalten oder auch, von welchen sie abhängig zu machen seien, damit man ihnen so nahe als möglich auf die Spur kommen könne.«[1])

Gehen wir wieder zu Wundt! Aufser den genannten von Herbart entlehnten Metaphern braucht Wundt noch die neuen: Blickfeld und Blickpunkt des Bewufstseins oder inneres Blickfeld und innerer Blickpunkt.[2]) Unter dem ersteren versteht er die »Gesamtheit der in einem gegebenen Moment vorhandenen Inhalte« des Bewufstseins, unter letzterem »die Inhalte, denen die Aufmerksamkeit zugewandt ist,«[2]) oder die Teile des Inhalts, welche am klarsten aufgefafst werden. Herbart hat diese bildlichen Ausdrücke nicht, sondern kommt ohne dieselben aus, und es ist jedenfalls richtig, die Zahl der Metaphern in der Wissenschaft nicht ohne dringenden Grund zu vermehren.

Die Menge der psychischen Vorgänge, welche sich im Bewufstsein befinden, bestimmt den Umfang desselben. Wundt und andere[3]) haben darüber interessante Versuche angestellt und gefunden, »dafs es gerechtfertigt« ist, bei Gesichtswahrnehmungen »die Grenze des Be-

[1]) H. VII, S. 143—144. — [2]) WG., S. 245. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 291 ff.

wufstseins bei 16 Einzel- oder 8 Doppeleindrücken anzusetzen,«[1]) dafs dagegen bei rhythmischen Gehörseindrücken das Maximum bis auf 40 Eindrücke steigen kann.[2]) In Bezug auf den Umfang der Gesichtswahrnehmungen macht Wundt noch die Bemerkung, dafs die genannte »Grenze im allgemeinen erst nach einiger Übung erreicht wird und dafs eine bequeme, nicht allzusehr ermüdende Zusammenfassung in der Regel nicht über 12 Einzeleindrücke erreicht.«[3]) Diese Versuche der physiologisch-experimentellen Psychologie bestätigen den von Herbart ausgesprochenen Satz, »dafs das Quantum dessen, was im Gleichgewichte beisammen sein kann, im Bewufstsein gar kein allgemeines Gesetz hat, sondern in jedem einzelnen Falle von der Stärke und den Gegensätzen der zusammentreffenden Vorstellungen abhängig ist.«[4]) Herbart fügt noch hinzu, dafs auch »physiologische Einflüsse« auf den Umfang des Bewufstseins einwirken können, und die Erfahrung bestätigt dies.

Aus den vorstehenden Erörterungen ergiebt sich, dafs Herbart und Wundt in Bezug auf das Bewufstsein übereinstimmen.

Oben ist auf den Unterschied hingewiesen worden zwischen den Ausdrücken: »eine Vorstellung ist im Bewufstsein« und: »ich bin mir meiner Vorstellung bewufst.«[5]) Der letzte Ausdruck führt auf den Begriff des Selbstbewufstseins.

Wie Herbart so unterscheidet auch Wundt das Selbstbewufstsein vom Bewufstsein.[6]) Er weist darauf hin, dafs es eine Gruppe von Vorstellungen giebt, in Bezug auf die wir uns bewufst sind, sie jeden Augenblick willkürlich erzeugen zu können. »Die Bewegungsvorstellungen«, sagt er, »erzeugen wir unmittelbar durch den Willensimpuls, der die Bewegungen hervorbringt, und die Gesichts- und Tastvorstellungen unseres eigenen Leibes erzeugen wir mittelbar durch die willkürliche Bewegung unserer Sinnesorgane. Indem wir so die permanente Vorstellungsgruppe als unmittelbar oder mittelbar von unserem Willen abhängig auffassen, bezeichnen wir dieselbe als das Selbstbewufstsein.«[6]) Um das Selbstbewufstsein auch auf andere psychische Prozesse ausdehnen zu können, versucht Wundt nachzuweisen, dafs auch Gefühle und Affekte sich dem Willensvorgange« unterordnen lassen. Sein Gedankengang ist folgender: Es können »die Gefühle stets als die momentanen Teilinhalte von Affekten, die Affekte als Bestandteile von Willensvorgängen angesehen werden.« »Darum lassen sich nun alle diese Gemütsvorgänge wiederum dem Willensvorgange unterordnen. Denn dieser ist der vollständige

[1]) Ibid. S. 294. — [2]) WG., S. 253. — [3]) Ibid. S. 245. — [4]) H. V., S. 343. — [5]) Ibid. S. 18. 342. — [6]) WG., S. 260; Ph. Ps. II, S. 303.

Prozefs, zu dem die beiden andern nur Teilinhalte von einfacherer oder zusammengesetzterer Beschaffenheit bilden.« [1]) Demnach, so argumentiert Wundt weiter, erweist sich »das Wollen als die Grundthatsache, in der alle die Vorgänge wurzeln, deren psychische Elemente die Gefühle sind.« [2])

Um nun auch den »auf der räumlichen Ordnung der Empfindungen beruhenden Erfahrungsinhalt« dem Willensvorgange unterordnen zu können, ruft Wundt die Apperzeption herbei, welche nach seiner Auffassung »Merkmale eines Willensaktes« [2]) besitzt. Da die Apperzeption sich auf den genannten Erfahrungsinhalt erstreckt, so ist auch dieser dem Willensvorgange unterworfen. »Indem nun«, fährt Wundt fort, »die Willensvorgänge als in sich zusammenhängende und bei aller Verschiedenheit ihrer Inhalte gleichartige Vorgänge aufgefafst werden, entsteht ein unmittelbares Gefühl dieses Zusammenhangs, das insbesondere auf das engste an das alles Wollen begleitende Gefühl der Thätigkeit geknüpft ist, das sich aber zugleich infolge der oben erwähnten Beziehungen des Wollens über die Gesamtheit der Bewufstseinsinhalte erstreckt. Dieses Gefühl des Zusammenhangs aller individuellen psychischen Erlebnisse bezeichnen wir als das Ich. Es ist ein Gefühl, nicht eine Vorstellung, wie es häufig genannt wird.« [2]) »Den so entstehenden aus dem gesamten Bewufstseinsinhalt sich aussondernden, mit dem Ichgefühl innig verschmelzenden Gefühls- und Vorstellungsinhalt nennen wir«, sagt Wundt, »das Selbstbewufstsein.« [3]) Demnach unterscheidet sich bei Wundt das Selbstbewufstsein von dem Bewufstsein dadurch, dafs wir alle unsere psychischen Thätigkeiten und Zustände als unmittelbar oder mittelbar abhängig von unserem Willen auffassen, oder durch das »Ichgefühl«.

Hieraus ergiebt sich von selbst eine Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt in dem Gebiete der psychischen Erscheinungen. »Der Begriff des Subjekts,« sagt Wundt, »hat gemäfs dieser seiner psychologischen Entwicklung drei verschiedene und wechselnd für einander eintretende Bedeutungen von verschiedenem Umfange. Im engsten Sinne ist das Subjekt der in dem Ichgefühl zum Ausdruck kommende Zusammenhang der Willensvorgänge. In der nächst weiteren Bedeutung umschliefst es den realen Inhalt dieser Willensvorgänge samt den sie vorbereitenden Gefühlen und Affekten. In der weitesten Bedeutung endlich erstreckt es sich aufserdem noch auf die konstante Vorstellungsgrundlage, die jene subjektiven Prozesse in dem den Träger der Gemeinempfindungen bildenden Körper des

[1]) WG. S. 258. — [2]) Ibid. S. 259. — [3]) Ibid. S. 259. — [3]) Ibid. S. 260.

Individuums besitzen. Dabei ist aber die weiteste Bedeutung in der wirklichen Entwicklung die ursprünglichste, und die engste fällt, weil sie eigentlich nur in der begrifflichen Abstraktion vollständig erreichbar ist, in dem wirklichen Flufs des psychischen Geschehens immer wieder in eine der weiteren Bedeutungen zurück.« [1]) Wenn das letztere richtig ist, und wenn es bei dem Begriff des Selbstbewufstseins in letzter Linie auf die psychische Entwicklung des Gegensatzes von Subjekt und Objekt ankommt, so mufs es auffällig erscheinen, dafs Wundt alle psychischen Vorgänge, um ein Subjekt für sie zu finden, erst auf das Wollen zurückzuführen versucht, während die Prozesse des Empfindens, Vorstellens, Fühlens schon jeder für sich allein auf ein Subjekt hinzuführen geeignet ist. Dafs die von Wundt versuchte Unterordnung aller psychischen Thätigkeiten und Zustände unter das Wollen unrichtig ist, bedarf nach den früheren Erörterungen über jene Thätigkeiten und Zustände selbst keines besonderen Beweises mehr.

Jetzt wenden wir uns zu dem Begriff des Selbstbewufstseins bei Herbart. »Wenn eine Farbe in der Empfindung gegeben wird«, sagt er, »dann ist vor ihrem Eintreten irgend ein inneres Vorgestelltes dem Bewufstsein gegenwärtig. Wird dieses nicht zu heftig gehemmt, so verschmilzt es mit der Empfindung, und es entsteht eine Reihe von wenigstens zwei Gliedern. Wird späterhin dieselbe Farbe nochmals gegeben, so reproduziert sich nicht blofs die ältere Vorstellung der Farbe, sondern auch das vorhergehende Glied und zwar als ein Vorhergehendes; es reproduziert sich ein Übergehen, und die Farbe wird als eintretend nach etwas anderem vorgestellt.« [2]) Auf dieselbe Weise entstehen in den Empfindungsgebieten des Hörens, Schmeckens, Riechens und Tastens Reihen und Reproduktionen des der jedesmaligen Empfindung vorangehenden Gliedes als eines Vorangehenden. Ähnliche Reproduktionen finden statt im Gebiete des Gefühls, Begehrens, Wollens und Wissens. Sehr deutlich sind dieselben bei dem Begehren und Verabscheuen oder Anstreben und Zurückstofsen, »womit sich aufser den Gemütszuständen noch eine Reihe äufserer Anschauungen zum Begriffe des Handelns verbinden kann.« [3]) Hier sind wir bei dem Punkte angelangt, sagt Herbart, »wo die Lehre vom Ich nunmehr anfängt, sich gleichsam herbeizudrängen. Aber wer kann vom Sehen, vom Denken, vom Wollen reden, ohne dafs einem jeden das: Ich sehe, ich denke, ich will, dabei einfällt?« [3]) Zur Erläuterung der oben genannten Reproduktion

[1]) WG., S. 260–261. — [2]) H. VI, S. 225. — [3]) Ibid. S. 225–226.

führt Herbart noch folgendes an: »Man achte zuerst genau darauf, in welcher Richtung die vorbeschriebenen Reihen laufen, um nichts mifszuverstehen. Wir reden von einer Reihe a, b; aber dergestalt, dafs wir zuerst des zweiten Gliedes b erwähnen. Ohne uns nun darum zu bekümmern, wie die Reihe von b zu c, d, e fortlaufen möge, bemerken wir nur, dafs b ein vorhergehendes Glied a simultan, aber nicht successiv soweit hervorhebe, wie das Vorhergehende mit ihm verschmolzen ist. Hier ist also kein wirkliches Ablaufen, welches sonst rückwärts gehen würde, sondern ein Voraussetzen, so, wie jedes spätere Glied seine vorhergehenden voraussetzt. Würde hingegen ein andermal zuerst a ins Bewufstsein kommen, alsdann liefe wirklich die Reihe von a zu b, c, d, e successiv fort. In unserem Falle ist b die Farbe oder der Ton als ein eben jetzt Eintretendes; weil nun dergleichen einfache Empfindungen schon sehr oft auf irgend ein innerlich Vorgestelltes, welches a heifsen mag, gefolgt ist, so bringen sie bei jeder Erneuerung durch Reproduktion der früheren ähnlichen ein dunkel Vorausgesetztes mit sich ins Bewufstsein, welches für sie einen Anfangspunkt bilden könnte. Da sich dies unsäglich oft wiederholt, so bekommt die zwar dunkle Vorstellung des Vorausgesetzten eine sehr grofse Stärke.« Wie nun auf einer Linie oder Ebene ein Punkt wahrgenommen werden kann als Bestimmung derselben, »so kann auch jenes dunkel Vorausgesetzte eine Bestimmung sich aneignen, wenn eben besonders lebhafte Vorstellungen oder Gefühle gegenwärtig sind, indem das Gesehene, Gehörte oder überhaupt das Empfundene eintritt. Dieses Empfundene reproduziert nun wie immer sein Vorausgesetztes, und gerade als mit einem solchen verschmilzt es zugleich mit jener lebhaften, wie immer sonst beschaffenen Vorstellung. Also wird diese letztere von dem Vorausgesetzten ergriffen und angeeignet.« [2])

Bei dem Denken entstehen meistenteils Verbindungen mehrerer sich kreuzender Reihen. Kommt zu dem Ablauf solcher Reihen oder zu dem so in Gang gesetzten oder schon im weiteren Verlauf begriffenen Denken das Empfinden hinzu, was sehr häufig geschieht, so tritt dessen Vorausgesetztes »zu dem Denken in das Verhältnis der Apperzeption«, [3]) d. h. es wird Glied einer Reihe des Denkens und das Empfundene zweites Glied derselben Reihe. Während bei den reinen Empfindungsreihen das Vorausgesetzte als dunkel bezeichnet werden mufste, wird dasselbe Vorausgesetzte als Glied einer Reihe des Denkens durch das Denken bestimmt charakterisiert. Mit Recht

---

[1]) H. VI., S. 226. — [2]) Ibid. S. 226—227. — [3]) Ibid. S. 227.

kann nun das Empfundene als Objekt des Denkens bezeichnet werden. Ist mit dem Denken ein Gefühl, Begehren oder Wollen verbunden, oder stehen diese Prozesse an der Stelle desselben, so wird das Empfundene durch einen dieser Prozesse charakterisiert, und erscheint als Objekt dieses Prozesses. »Dies alles nun zusammengenommen ergiebt die Komplexion, die sich allmählich in der Stelle jenes von der Empfindung Vorausgesetzten bilden mufs. Das Vorausgesetzte oder das Subjekt ist demnach nicht blofs das Denken, sondern ein Denkendes, weil Denken nur ein Bestandteil der ganzen Komplexion ist. Das nämliche Subjekt wird nun auch als dasjenige vorgestellt, zu welchem das eintretende Empfundene, Sichtbare etc. hinzukommt.« [1])

»Noch vor allen weitern Entwicklungen mag man hiermit die auffallende Bemerkung verbinden, dafs gerade die Empfindungen des äufsern Sinnes es sind, welche sich am kräftigsten zeigen, um dem in Traum oder Träumerei Versunkenen das nüchterne und klare Selbstbewufstsein zurückzurufen. Wie können sie das, da sie doch gar nicht Teile unserer Vorstellung von uns selbst ausmachen? Sie führen ihr uraltes Vorausgesetztes, wie es sich durchs ganze verflossene Leben gebildet hat, dunkel und stark zugleich mit sich herbei; nun liegt der Boden fest, nun ist die Unterlage (das Subjekt) vorhanden, auf welche die eben jetzt gegenwärtigen Gedanken und Gefühle sich übertragen, um den jetzigen Zustand des Subjekts näher zu bestimmen. So bekommt dieses Subjekt zugleich ein Prädikat und ein Objekt und ist demnach Subjekt im doppelten Sinne. Nachdem wir Objekt und Subjekt haben, wollen wir das Ich suchen.« [2])

Als das Ich hat sich bis jetzt nur ein Punkt ergeben, »der nur insofern vorgestellt wird und werden kann, als unzählige Reihen auf ihn, als ihr gemeinsames Vorausgesetztes, zurückweisen«.[2]) Dieses Resultat ist aber nur möglich, wenn jene Reihen, in denen das Empfundene und sein Vorausgesetztes liegen, auch wirklich ablaufen, »so dafs zuerst das Vorausgesetzte als ein wahrhaft Erstes hervortrete. Durch Regungen des Wollens und Handelns« — »geschieht das am leichtesten.« [3]) Daraus erklärt sich, dafs Fichte in seiner Sittenlehre behaupten konnte, das Ich finde sich ursprünglich als wollend, daraus erklärt sich auch Wundts Auffassung des Selbstbewufstseins; daraus erklärt sich ferner, dafs im gewöhnlichen Leben das Ich nichts weiter bedeutet »als die mit den Objekten zusammenstofsende Regsamkeit«, und dafs es nicht allemal als in

[1]) H. VI, S. 227—228. — [2]) Ibid. S. 228. — [3]) Ibid. S. 229.

Objekt und Subjekt geteilt aufgefafst wird. Doch der vollständige Begriff des Ich erfordert, dafs wir auch jene Regsamkeit, also das Empfinden, Vorstellen, Fühlen, Begehren und Wollen als Objekt auffassen und für dieses Auffassen ein Subjekt suchen, oder: »dafs jenes, was wir bisher nur als Subjekt, als Vorausgesetztes der Objekte kennen, auch selbst in den Platz des Objekts, folglich das Subjekt, als das Vorausgesetzte, ihm gegenüber trete«.[1]) Dies geschieht auch bei jeder Beobachtung des eigenen Thuns und Lassens. Da ist das Ich geteilt in Subjekt und Objekt. »Am vollständigsten wird die Teilung des Ich im Moralischen. Da geht die Zumutung, zu handeln oder nicht, von den ästhetischen Urteilen aus, oder (wenn man das Wort moralisch in einem weitern Sinne zu nehmen sich erlaubt) von Berechnungen der Klugheit.«[2]) Da ist das Ich geteilt in ein befehlendes und gehorchendes oder widerstrebendes. Gleichwohl soll das Ich wiederum etwas Ungeteiltes, ein Einziges sein.

Herbart zeigt nun, wie der Mensch zur Vorstellung komme, dafs auch andere Wesen Vorstellungen haben, wie er zu der Vorstellung von einer Vorstellung gelange, wie die Verbindung der Vorstellung von einem vorstellenden Wesen mit der Vorstellung des Vorstellens zu der Vorstellung einer Person im psychologischen Sinne führe, wie der Mensch seine Wahrnehmungen zu Komplexionen verbinde, dafs »gerade so nun, wie überall bei der Vorstellung eines jeden Dinges die Merkmale im gleichzeitigen Vorstellen eine Komplexion bilden, wie diese Komplexion vielemal wieder ins Bewufstsein gerufen wird und alsdann neue Merkmale aufnimmt; wie es zu Urteilen bald positiven, bald negativen, das Subjekt darbietet,« so »es sich auch mit derjenigen ersten Vorstellung von uns selbst« verhalte, »die aus der Wahrnehmung unseres Leibes und unserer Gefühle«,[3]) so wie der Empfindungen, Vorstellungen, Begehrungen, Wollungen und Handlungen entspringt, dafs bei der Reproduktion eines dieser Merkmale die Komplexion als Ganzes, als Totalkraft ins Bewufstsein trete und wirke und als Ich aufgefafst werde.

Herbart zeigt dann weiter, wie zu der Komplexion, dem Ich, das Selbst hinzukomme. Er sagt: »Es giebt nicht blofs ein Ich selbst, sondern auch ein Du selbst, ja auch ein Er selbst und Es selbst. Das Wasser bahnt sich selbst seinen Weg, — die Blumen, die Samenkapseln öffnen sich selbst; der brennende Körper zerstört sich selbst — was bedeutet in allen diesen Fällen das Selbst? Offenbar giebt es hier zwei zusammenhängende Gedankenreihen, die einerlei

[1]) H. VI, S. 229. — [2]) Ibid. S. 230. — [3]) Ibid. S. 232.

Vorstellung aufregen. Das Wasser fliefst in einem vertieften Wege fort; die Vertiefung mufs durch irgend eine Kraft entstanden sein; diese Kraft nun gehört dem nämlichen Wasser, welches in dem ausgehöhlten Bette fliefst. Daher die Reziprozität in jenem Satze: das Wasser selbst bahnt sich seinen Weg. — Allgemein: es werde vorgestellt eine Komplexion a A α; von a laufe eine Gedankenreihe a, b, c fort; dadurch werde eine zweite Reihe c, β, α' hervorgerufen, so mufs wegen der Gleichartigkeit des α' mit α nach dem bekannten Mechanismus der Vorstellungen mit α die ganze Komplexion a A α im Bewufstsein steigen.«[1]) Durch das Zusammenfallen des c der Reihe a, b, c mit dem c der Reihe c, β, α', durch das Verschmelzen der gleichartigen Glieder, durch das »mit vereinter Kraft Hervortreten der beiden gleichartigen Elemente zweier in einander zurücklaufenden Vorstellungsreihen« wird das Selbst erzeugt. »Es versteht sich, dafs solcher Fälle sehr viele vorkommen und sich unter einander im Bewufstsein verbinden müssen, ehe der allgemeine Begriff der Identität und Reziprozität, die das Selbst ausdrückt, sich bilden kann.« Gelegenheit zur Bildung solcher Reihen bietet sich dem Menschen häufig dar. »Jedes absichtliche Handeln, wie es unmittelbar aus einer Begehrung hervorgeht, zeigt dem Beobachter einen Handelnden, der für sich selbst etwas zu erreichen sucht; denn **wessen** die Thätigkeit ist, **dessen** wird auch die Befriedigung sein.«[2]) Als Merkmale der so gebildeten Komplexion, der Vorstellung des Ich, ergeben sich demnach folgende: 1. »Die Wahrnehmungen des eigenen Leibes machen dieselbe Komplexion zu einem räumlichen Mittelpunkt aller Ortsbestimmungen, und nach den Entfernungen von diesem wird die Erreichbarkeit begehrter Gegenstände geschätzt. 2. Die körperlichen Gefühle bezeichnen unaufhörlich etwas, das an diesem Orte gegenwärtig und doch nicht ein blofses Raumerfüllendes sei, und das nur an diesem, zwar selbst unter den übrigen Dingen beweglichen Orte sich antreffen lasse. Sie unterscheiden dieses etwas von allem anderen, das sich aufser diesem Orte befindet. 3. Der nämliche bewegte Ort ist der Sammelplatz aller der Bilder von äufsern Dingen, die ihm inwohnen; diese Bilder werden eben dadurch ein Inneres im Gegensatz gegen die äufseren Dinge, die übrigens an ihren Orten fest stehen bleiben (wenigstens gröfstenteils), während jenes Innere sich unter ihnen umherbewegt. 4. Dieser Sammelplatz der Bilder umgiebt sich mit ausfahrenden und eingehenden Strahlen, vermöge der Verabscheuungen und Begehrungen; denn alles Ver-

[1]) H. VI, S. 236—237. — [2]) Ibid. S. 237.

abscheute soll sich von da entfernen, alles Begehrte näher herankommen. Dieses sollen wird durch die Hand und ihre Bewegungen jeden Augenblick sinnlich dargestellt. 5. Ebendaselbst erscheint auch der Anfangspunkt aller der Bewegungen die physiologisch mit körperlichen Gefühlen und durch diese psychologisch mit den Regungen des Begehrens zusammenhängen, und die eben dadurch als Handlungen aufgefafst werden, dafs sich mit ihnen das Begehrte als Erfolg kompliziert. Demnach wird der Sammelplatz der Bilder zugleich als der Mittelpunkt für Begehrtes und Verabscheutes und hiermit in engster Verbindung auch als Prinzipium von Veränderungen in den äufsern Dingen, also als äufserlich thätig vorgestellt. 6. Ebendahin wird auch das innerlich Wahrgenommene mit allen seinen nähern Bestimmungen verlegt werden, wofern die Bestandteile des innerlich Wahrgenommenen als Bilder äufserer Dinge erkannt werden.«[1])

Im Laufe der Zeit erhält die Komplexion mit allen diesen Merkmalen noch mehr Zusätze; einige Merkmale ragen über die anderen hervor, so dafs die ganze Komplexion durch die hervorragenden Merkmale eine nähere Bestimmung erhält. Dieses Hervorragende ist anders beim Gelehrten, anders beim Kaufmann, anders bei dem ernst Arbeitenden, anders beim leicht Geniefsenden, anders beim Kinde, anders beim Jüngling, anders beim Mann, anders beim Greise. Der eine findet sein Selbst als ein Denkendes, Wissendes, Erkennendes, der andere als nur nach materiellem Besitz Trachtendes, etc. Sogar die Kleidung kann als das Hervorragende in der Ich-Vorstellung erscheinen.

Durch Rückblicke auf die Vergangenheit findet der Mensch seine früheren Zustände als frühere, sein früheres Ich anders als das jetzige; so erscheinen manche Bestimmungen des Ich als veränderlich, wechselnd, zufällig, andere dagegen als bleibend, nämlich die Thätigkeit des Empfindens, Vorstellens, Denkens, Fühlens, Begehrens, Wollens. Diese Thätigkeit erscheint als das Subjekt, die Produkte derselben als das Objekt[2]) und beides zu einander gehörig wie Bedingung und Bedingtes, Grund und Folge, Ursache und Wirkung.

Diese Mitteilungen aus den umfangreichen und trefflichen Erörterungen, welche Herbart dem Ich-Problem gewidmet hat, mögen zur Kennzeichnung der Hauptpunkte genügen![3])

---

[1]) H. VI, S. 241. — [2]) H. V, S. 267—289; VI, S. 225—260. — [3]) Vergl. FLÜGEL, Das Ich und die sittlichen Ideen. Ferner: VOLKMANN, Psychologie II, S. 160 ff. und die dort angegebene Litteratur.

Demnach kann nach Herbart das Selbstbewufstsein aufgefafst werden als die Beziehung des gesamten Erfahrungs- und Denkinhalts auf das Ich.

Eine wesentliche Differenz zwischen Herbart und Wundt ist nicht vorhanden. Bei Wundt ist der Inhalt des Ich hauptsächlich ein Willensvorgang, bei Herbart aber viel reicher, nämlich Empfinden, Vorstellen, Denken, Fühlen, Begehren, Wollen, Handeln. Wundt ordnet diese Thätigkeiten zwar dem Wollen unter, so dafs sie ebenfalls zum Inhalt des Ich gehören; aber sie sind eben wegen dieser Unterordnung dem Wollen nicht gleichwertig gesetzt, während Herbart alle diese psychischen Thätigkeiten als gleichwertig für die Bestimmung des Ich auffafst. Die Erfahrung bestätigt Herbarts Auffassung.

Auf einen Unterschied zwischen Herbart und Wundt mufs noch hingewiesen werden. Wundt nennt das Ich ein Gefühl. Er sagt: »Es (das Ich) ist ein Gefühl, nicht eine Vorstellung, wie es häufig genannt wird.«[1]) Herbart nennt das Ich eine Vorstellung. Fichte hatte das Ich eine Anschauung genannt. Demgegenüber hatte Fries behauptet, es sei ein »unbestimmtes Gefühl«.[2]) Auf diesen von Fries vertretenen Standpunkt hat sich auch Wundt gestellt. Nach der obigen Darstellung kann es nicht zweifelhaft sein, dafs bei der Entstehung der Komplexion Ich auch das Gefühl ein die Komplexion näher bestimmendes Merkmal sein kann; Herbart führt dies ausdrücklich an, indem er sagt, bei der Reproduktion der Vorstellungsreihen oder Elemente, aus denen die Komplexion besteht, bilden die »gleichartigen, zusammentreffenden und verschmelzenden Elemente« »eine Totalkraft, welche sich ins Bewufstsein höher hebt. Dabei wird überdies der schon durch frühere ähnliche Ereignisse entstandene Begriff von dem eigenen Selbst wieder hervorgerufen und erhält hiermit eine neue Verstärkung. Das Ganze dieser Gemütsbewegung, da dieselbe kein einzelnes bestimmtes Objekt ins Bewufstsein bringt, wohl aber vielerlei Vorstellungsreihen in eine, wiewohl schwache Aufregung versetzt, — kann allerdings ein Gefühl genannt werden, wie man so oft sagt, man habe etwas dunkel gefühlt, wenn irgend eine Verbindung von Vorstellungen vorgeht, die zu schwach, um sich beträchtlich über die Schwelle des Bewufstseins zu erheben, dennoch unter den übrigen, vorhandenen Vorstellungen auf einen Augenblick das Gleichgewicht verrücken«.[3]) Dafs aber die Komplexion selbst ein Gefühl sei, ist ein Widerspruch. Die Komplexion ist eine Vorstellung, auch wenn sie dunkel ist.

[1]) WG., S. 259. — [2]) Fries, System der Philosophie als evidente Wissenschaft, § 41. — [3]) H. VI, S. 238.

Jetzt soll unsere Betrachtung dem zweiten Teil der Überschrift, der Aufmerksamkeit, zugewandt werden.

Der Inhalt des Bewufstseins kann in Bezug auf Klarheit und Deutlichkeit verschiedene Grade haben. Wundt sagt: »den durch eigentümliche Gefühle charakterisierten Zustand, der die klarere Auffassung eines psychischen Inhalts begleitet, nennen wir die Aufmerksamkeit, den einzelnen Vorgang, durch den irgend ein psychischer Inhalt zu klarer Auffassung gebracht wird, die Apperzeption. Dieser stellen wir die sonstige, ohne den begleitenden Zustand der Aufmerksamkeit vorhandene Auffassung von Inhalten als die Perzeption gegenüber.« [1])

Hiernach ist die Aufmerksamkeit ein durch eigentümliche Gefühle charakterisierter Zustand, die Apperzeption der diesen Zustand herbeiführende Vorgang, die Perzeption auch ein Vorgang, welchem aber die Gefühle, die für die Aufmerksamkeit charakteristisch sind, fehlen. An einer andern Stelle giebt Wundt das Verhältnis der Perzeption zur Apperzeption so an: »Den Eintritt einer Vorstellung in das innere Blickfeld wollen wir die Perzeption, ihren Eintritt in den Blickpunkt die Apperzeption nennen.« [2]) Doch diese Erklärung steht mit der ersten nicht im Widerspruch; denn der Eintritt einer Empfindung oder Vorstellung in das Blickfeld, sagt Wundt, ist nicht von denselben Gefühlen begleitet, wie der in den Blickpunkt. Der Eintritt in das Blickfeld wird von Gefühlen begleitet, »die bald den Charakter der Lust oder Unlust, bald vorzugsweise den der Spannung an sich tragen.« [3]) Aber »tritt irgend ein psychischer Inhalt in den Blickpunkt des Bewufstseins, so kommen nun zu den bisher geschilderten neue und eigentümliche Gefühlsprozesse hinzu, die sich nach den Bedingungen des Eintritts wieder verschieden gestalten können. Diese Bedingungen können nämlich nach zwei Verlaufstypen auseinandergehen.« [4]) Der Inhalt kann ohne vorbereitende oder mit vorbereitenden Gefühlswirkungen ins Bewufstsein treten. Den ersten Fall nennt Wundt die passive, den zweiten die aktive Apperzeption. [5]) Das für die passive Apperzeption charakteristische Gefühl ist das des Erleidens, das aber sinkt und in das entgegengesetzte der Thätigkeit übergeht. [5]) Bei der aktiven Apperzeption »geht der Auffassung des Inhalts bald nur während sehr kurzer, bald aber auch während längerer Zeit ein Gefühl der Erwartung voran, das im allgemeinen der Richtung der spannenden und zuweilen zu-

[1]) WG., S. 245. — [2]) Ph. Ps. II, S. 267. — [3]) WG., S. 253. — [4]) Ibid. S. 254. — [5]) Ibid. S. 255.

gleich derjenigen der erregenden Gefühle angehört, während aufserdem von den Vorstellungselementen her Lust- und Unlustgefühle hinzutreten können.«[1]) In beiden Fällen verbinden sich mit den genannten Gefühlen noch Muskelempfindungen. Die »Gefühlsseite der Aufmerksamkeitsvorgänge«, sagt Wundt, »stimmt vollständig mit dem allgemeinen Gefühlsinhalt der Willensvorgänge« überein.[2]) »Zugleich ist einleuchtend, dafs die passive Apperzeption ihrem wesentlichen Charakter nach einer einfachen Triebhandlung, die aktive dagegen einer zusammengesetzten Willkürhandlung entspricht.«[2]) Das letztere, meint Wundt, werde von der »älteren Psychologie« dadurch anerkannt, dafs sie von einer »willkürlichen Aufmerksamkeit« rede. Die Unterscheidung in willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit hält Wundt nicht für richtig, da die erstere »nur eine einfachere Form innerer Willenshandlung« sei. Dies habe die »ältere Psychologie« verkannt.

Wundt spricht dann ähnlich wie von dem Umfange des Bewufstseins von dem Umfange der Aufmerksamkeit. Unter diesem versteht er das Quantum des in einem einzigen Akte apperzipierten Inhalts.[3]) Demnach mufste Wundt eigentlich von einem Umfange der Apperzeption reden und dürfte um so weniger von einem Umfange der Aufmerksamkeit sprechen, als diese nach ihm ein durch die oben genannten Gefühle charakterisierter Zustand ist, und das Quantum der Gefühle hier nicht in Betracht kommt.

Hiermit sind wir schon in die Kritik der Wundtschen Aufmerksamkeitstheorie eingetreten. Es ist richtig, dafs mit jeder klaren Auffassung eines Gegebenen Gefühle verbunden sein können. Es ist aber nicht richtig, dafs es immer so sein mufs. Das die klare Auffassung begleitende Gefühl ist also etwas Zufälliges, und dieses Zufällige macht Wundt zu einem wesentlichen Merkmal der Aufmerksamkeit. Wundt giebt selbst zu, dafs die Gefühle der Lust und Unlust, der Erwartung, des Erleidens, der Thätigkeit auch mit anderen psychischen Prozessen verbunden vorkommen.[4]) Wenn aber gewisse Attribute mehreren Prozessen eigen sind, so dürfen sie nicht als spezifische Differenz eines derselben hingestellt werden.

Wie das Wort aufmerken ein Thun bezeichnet, so das Wort aufmerksam die Eigenschaft eines Individuums, welche durch dieses Thun charakterisiert wird, und das Wort Aufmerksamkeit dieselbe Eigenschaft als Abstraktum. Das wesentliche Merkmal der Aufmerksamkeit ist also ein Thun. Diese Bedeutung kommt

---

[1]) WG., S. 255. — [2]) Ibid. S. 256. — [3]) Ibid. S. 247. — [4]) Ibid. S. 256.

auch im Lateinischen attentio sowie in Übersetzungen anderer Sprachen zum Ausdruck. Die Begleiterscheinungen jenes Thuns sind für den Begriff der Aufmerksamkeit ganz nebensächlich; dies liegt schon in dem Begriff Begleitung. Wundt macht nun dieses Nebensächliche zum wesentlichen Merkmal des Begriffs Aufmerksamkeit. Damit verletzt er nicht nur den Sprachgebrauch, sondern verdreht auch die Sache.

Wundts Ansicht, daſs die Unterscheidung der Aufmerksamkeit in willkürliche und unwillkürliche nicht richtig, sondern die Aufmerksamkeit allgemein zu den Willensvorgängen zu rechnen sei, beruht auf der Auffassung, welche Wundt vom Willen hat,[1]) und die als richtig nicht anerkannt ist.

Jetzt soll dargestellt werden, was Herbart unter Aufmerksamkeit versteht. Herbart unterscheidet 1. die willkürliche, 2. die unwillkürliche Aufmerksamkeit.[2]) Die letztere zerfällt in zwei Unterarten, a) in die von der Reproduktion abhängige, b) in die von der Reproduktion unabhängige[2]) oder von den primären Ursachen bestimmte.[3]) Alle diese Arten hat Herbart erörtert in der lateinischen Abhandlung: De attentionis mensura causisque primariis,[4]) am ausführlichsten die letzte Art.

Unter Aufmerksamkeit ganz allgemein versteht Herbart die »Fähigkeit, einen Zuwachs des Vorstellens zu erzeugen.«[5]) Attentus dicitur is, sagt Herbart, qui mente sic est dispositus, ut ejus notiones incrementi quid capere possint.[6]) Als primäre Ursachen (causae primariae) der Aufmerksamkeit (2 b) nennt Herbart 1. die Stärke des Eindrucks durch die sinnliche Wahrnehmung, 2. die Empfänglichkeit für das Vorstellen, 3. den Hemmungsgrad der Vorstellungen, 4. die Abweichung vom Gleichgewicht derselben.[5])

Die Verbindung aller dieser Faktoren führt zu sehr verwickelten Differential- und Integral-Rechnungen. Um mit dem Einfachsten zu beginnen, sucht Herbart erst ein Gesetz auf, »nach welchem eine Wahrnehmung im Laufe der Zeit anwachsen würde, wenn gar keine schon vorhandenen Vorstellungen im Bewuſstsein anzutreffen wären.«[7]) In diesem Fall würden die oben unter 3 und 4 genannten primären Ursachen wegfallen, und es würde sich nur um das Neue, die sinnliche Wahrnehmung, und um die Empfänglichkeit handeln. Letztere nennt Herbart in der lateinischen Abhandlung facultas.[8]) Darunter

[1]) S. oben S. 206 ff. — [2]) H. VI, S. 200; VII, S. 88. — [3]) Ibid. VI, S. 201. — [4]) H. VII, S. 73—128. — [5]) H. VI, S. 200. — [6]) H. VII, S. 88. Anm. Das Wort notio bezeichnet bei Herbart nicht bloſs die Vorstellung, sondern auch das Vorstellen (VII, S. 83). — [7]) H. VII, S. 38, 91; V, 456. — [8]) H. VII, S. 91.

versteht er aber nicht ein sogenanntes »Seelenvermögen«, wie ZIEHEN glaubt (S. 48), sondern die Bedingungen der Selbsterhaltungen des einfachen Wesens (Seele), d. h. der Störungen desselben durch andere einfache Wesen und des Zusammenseins der Seele mit diesen. Beides ist der Verminderung fähig, daher »kann auch eine verminderte Intension der Selbsterhaltung vorkommen, die alsdann auf die vollkommene Selbsterhaltung wie ein Bruch auf die Einheit bezogen werden mufs.«[1]) Oder: Unaquaeque notio, in statu suo completo, habenda est pro unitate tali, qualis sinus vel cosinus totus; quae augeri non potest, sed admittit fractiones.[2]) Das noch einer Verstärkung fähige Vorstellen (notio) nennt Herbart in der lateinischen Abhandlung auch perceptio[2]), ohne aber von diesem Ausdruck weiter Gebrauch zu machen.

»Die Möglichkeit, dafs die Seele eine gewisse Vorstellung — erzeuge«, ist nach Herbart »Empfänglichkeit für diese Vorstellung«. Nach der obigen Erörterung ist die Empfänglichkeit einer Verminderung fähig. Wenn die Seele infolge der Empfänglichkeit eine Vorstellung bis zu ihrer höchsten Vollkommenheit erzeugt hat, also das durch die Empfänglichkeit bedingte Vorstellen vollendet ist, so ist die Empfänglichkeit für dieses Vorstellen und dessen Vorstellung im Zeitpunkte der Vollendung erschöpft, also, wenn die Empfänglichkeit φ genannt wird, $\varphi = o$. Hat aber das Vorstellen erst einen gewissen Grad seiner Vollendung erreicht, er heifse z, so wird von der Empfänglichkeit φ nur ein dem z entsprechender Teil erschöpft, und der Rest der Empfänglichkeit kann zur Vereinfachung der Rechnung $\varphi - z$ gesetzt werden,[3]) »nach welchem sich alsdann der Anwachs des Vorstellens bei fortdauernder Wahrnehmung bestimmen mufs«.[4])

Es fragt sich nun, wie die Abhängigkeit des Anwachsens des Vorstellens von dem Rest der Empfänglichkeit sich mathematisch ausdrücken lasse. Dafs jenes Anwachsen als proportional der Dauer der Wahrnehmung betrachtet werden könne, weist Herbart aus empirischen und metaphysischen Gründen zurück, indem er sagt: Dieser Annahme widerspricht »nicht blofs der allgemein-metaphysische Grundsatz, dafs in jedem Wesen jede Selbsterhaltung, die aus dem vollkommenen Zusammen dieses Wesens mit einem anderen Wesen hervorgeht, anzusehen ist als die Einheit und zugleich als das Maximum, wonach die minderen Selbsterhaltungen beim unvollkommenen Zu-

[1]) H. VII, S. 38. — [2]) Ibid. S. 91. — [3]) Anm. Man könnte, wenn durch eine Analogie etwas gewonnen würde, an den Verlust denken, den ein Akkumulator an einer Fähigkeit, Elektrizität zu erzeugen, nach einer bestimmten Kraftleistung erleidet. — [4]) H. VII, S. 39, 120.

sammen der nämlichen Wesen abzumessen sind, — sondern auch die Erfahrung, welcher gemäfs erstlich zwar jede Wahrnehmung eine kleine Zeit erfordert, wenn das durch sie gewonnene Vorstellen einen endlichen Grad von Stärke unter den übrigen Vorstellungen erlangen soll; aber auch zweitens, eine Wahrnehmung, über eine gewisse mäfsige Zeit hinaus verlängert, keinen Gewinn für die dadurch entstandene Stärke des Vorstellens mehr verspüren läfst.« [1])

Dafs die Gröfse des Zuwachses von der Gröfse des Restes der Empfänglichkeit abhängig ist, ergiebt sich von selbst daraus, dafs das vollendete Vorstellen durch die ganze Empfänglichkeit bedingt wird. Es bedarf auch keines Beweises, dafs die Gröfse des Zuwachses zu der Gröfse des Empfänglichkeitsrestes in einem bestimmten Verhältnisse stehen mufs. Es bedarf endlich keines Beweises, dafs, je gröfser der Empfänglichkeitsrest in jedem Zeitteilchen ist, desto gröfser auch der Zuwachs des Vorstellens in demselben Zeitteilchen sein wird. Die Erfahrung bietet Beispiele dar, wonach die Gröfse einer Wirkung in einem geraden Verhältnisse zur Gröfse der Ursache steht, wo die Leistung proportional der Leistungsfähigkeit ist.*) Ob das letztere Verhältnis auch zwischen dem Zuwachs des Vorstellens und der Empfänglichkeit bestehe, läfst sich nicht mit Gewifsheit nachweisen, aber es läfst sich annehmen, und diese Annahme ist keine willkürliche, wie Ziehen glaubt behaupten zu dürfen (S. 47), sondern eine aus den obigen Erwägungen sich ergebende. Darum nennt Herbart sie auch eine höchst einfache, ungekünstelte Hypothese (simplicissima hypothesis). [2])

Bezeichnet man die ursprüngliche Empfänglichkeit mit φ, die hier als sich gleichbleibend angenommene sinnliche Wahrnehmung mit β, den in der Zeit t erfolgten Zuwachs des Vorstellens mit z, so ergiebt sich nach der obigen Annahme $dz = \beta\,(\varphi - z)\,dt$, und $\frac{dz}{dt} = \beta\,(\varphi - z)$. Der Quotient $\frac{dz}{dt}$ bezeichnet den Zuwachs des Vorstellens in jedem Zeitteilchen. [3]) Dieser Zuwachs darf nicht verwechselt werden mit der Stärke der Wahrnehmung. Man hüte sich auch, diese letztere gleich dem schon vorhandenen Vorstellen zu setzen! Man bedenke, sagt Herbart, »dafs, wenn kein Unterschied wäre zwischen dem ganzen schon vorhandenen Vorstellen und dem

[1]) H. V, S. 456; VII, S. 90. — *) Anm. Erinnert sei an das Newtonsche Grundgesetz: Die Änderung der Bewegung ist der einwirkenden Kraft proportional. — [2]) H. VII, S. 91. — [3]) Ibid. S. 40.

Grade der augenblicklichen Wahrnehmung, dieser Grad durch die blofse Dauer erhöht werden müfste, so wie dadurch ohne Zweifel das vorhandene Vorstellen vermehrt wird. Es müfste uns also ein Ton stärker zu werden scheinen, je länger er klingt, und eine Farbe heller, je länger wir sie sehen. Dieses geschieht nicht; wohl aber prägt das länger Wahrgenommene sich tiefer ein und springt bei jeder Reproduktion kräftiger hervor.« [1]) Jede durch eine sinnliche Wahrnehmung veranlafste Vorstellung ist das Produkt vieler Einzelauffassungen oder metaphysich, vieler Störungen des einfachen Wesens (Seele). Die Bedingung der Störungen ist das Zusammen der Seele mit anderen einfachen Wesen. Dasselbe kann mehr oder weniger vollkommen, oder für den vorliegenden Fall: die Wahrnehmung kann mehr oder weniger genau sein. Demnach mufs auch die Intensität der Selbsterhaltungen oder des Vorstellens gröfser oder kleiner sein. Auf den Zuwachs dieser Intensität oder auf Vermehrung des Quantums des Vorstellens kommt es hier an, aber nicht auf die Erhöhung der Intensität oder Klarheit der sinnlichen Wahrnehmung. Wer diese Unterscheidung nicht beachtet, wird die Herbartsche Theorie über die Aufmerksamkeit nicht richtig verstehen.

Aus der angeführten Differentialformel lassen sich die wichtigsten hier in Betracht kommenden Werte finden. [2]) Ist $t = o$, d. h. beginnt eben die Wahrnehmung, so ist auch $z = o$. Demnach ergeben sich aus der Gleichung $\beta\,(\varphi - z)\,dt = dz$ die neuen Gleichungen:

$$\beta t = log.\ nat.\ \frac{Const.}{\varphi - z},$$

$$\beta t = log.\ nat.\ \frac{\varphi}{\varphi - z}.$$

Da die Basis der natürlichen Logarithmen allgemein e genannt wird (e = 2, 71828 . . .), so ergiebt sich weiter:

$$e^t = \frac{\varphi}{\varphi - z}, \text{ oder } \varphi - z = \frac{\varphi}{e^t}, \text{ oder}$$

$$z = \varphi - \frac{\varphi}{e^t}, \text{ oder}$$

$$z = \varphi - \left(1 - \frac{1}{e^t}\right) \text{ oder } z = \varphi\,(1 - e^{-t}).$$

Aus $\beta\,(\varphi - z)\,dt = dz$ folgt: $\frac{dz}{dt} = \beta\,(\varphi - z)$. Setzt man in diese Gleichung den Wert für z ein, so ergiebt sich:

---

[1]) H. VII, S. 40. — [2]) Ibid. S. 91; V, S. 456.

$$\frac{dz}{dt} = \beta\,[\varphi - \varphi\,(1 - e^{-t})] \text{ oder}$$

$$\frac{dt}{dt} = \beta\varphi e^{-t}.$$

Setzt man $t = \infty$, d. h. dauert die Wahrnehmung unendlich lange, so wird φ zwar unendlich klein, aber niemals gleich Null werden. Daraus folgt, daſs die Empfänglichkeit für eine Vorstellung, veranlaſst durch sinnliche Wahrnehmung, zwar schnell abnehmen, aber nie ganz erlöschen kann.[1]) Die Frage, ob es möglich sei, eine gesunkene Empfänglichkeit wieder zu erhöhen oder zu erneuern, hat für den Begriff der Aufmerksamkeit keine Bedeutung; wohl aber hat sie einen hohen Wert für die praktische Pädagogik. Herbart bejaht diese Frage. Auf Grund seiner Untersuchungen stellt er folgenden Satz auf: »Die Empfänglichkeit für eine gewisse Wahrnehmung erneuert sich, indem die frühere, gleichartige Vorstellung auf die statische Schwelle getrieben wird.«[2])

Bisher ist angenommen worden, die sinnliche Wahrnehmung treffe im Bewuſstsein keine früheren Vorstellungen an. Diese Annahme muſste gemacht werden, um mit dem Einfachsten beginnen zu können. Die Annahme ist auch vollständig richtig; denn es muſs für jeden Menschen einen Zeitpunkt gegeben haben, in welchem eine sinnliche Wahrnehmung die erste war, also andere Vorstellungen nicht vorfand. Sobald aber dieser Zeitpunkt vorbei ist, trifft jede sinnliche Wahrnehmung schon eine oder mehrere Vorstellungen an. Daraus folgt, daſs die durch eine sinnliche Wahrnehmung veranlaſste Vorstellung »schon während der Zeit ihrer allmählichen Erzeugung«[3]) durch Hemmungen zu leiden hat. »Dieses ergiebt die wichtige Folge, daſs die successiv erzeugten Elemente des Vorstellens nicht vollständig verschmelzen können; daſs also die aus ihnen entspringende Totalkraft bei weitem nicht gleichkommt der ganzen Summe des Vorstellens.«[4]) Nun haben wir es mit einer Hemmungssumme und deren Verteilung oder dem Hemmungsverhältnis zu thun. Die Hemmungssumme ist zum Teil abhängig von dem Hemmungsgrade, und durch das Hemmungsverhältnis ist das Gleichgewicht der Vorstellungen bedingt. Demnach kommen jetzt auſser den oben unter 1 und 2 genannten primären Ursachen der Aufmerksamkeit auch die unter 3 und 4 in Betracht.

Die Hemmungssumme ist veränderlich; sie nimmt teils zu,

[1]) H. VII, S. 39—40, 91, 121. — [2]) H. V, S. 478; VII, S. 121. — [3]) H. V, S. 456. — [4]) Ibid. 456—457.

teils ab.[1]) Da oben für den Zuwachs des Vorstellens der Wert $\frac{dz}{dt} = \beta\varphi e^{-\beta t}$ gefunden ist und da diesem wirklichen Vorstellen das dadurch Gehemmte entspricht, so ergiebt sich, wenn π den Hemmungsgrad bezeichnet, für die augenblickliche Zunahme der Hemmungssumme der Wert $\pi\beta\varphi e^{-\beta t}$. Soll nun die wirkliche Hemmungssumme gefunden werden, sie heifse v, so mufs deren Abnahme von der obigen Zunahme subtrahiert werden. Die Abnahme in dem Zeitteilchen t beträgt vdt, demnach ist $dv = \pi\beta\varphi e^{-\beta t} - vdt$ und $v = \frac{\pi\beta\varphi}{1-\beta} e^{-\beta t} + C^{-t}$. Ist $t = 0$, d. h. beginnt die Wahrnehmung erst, so ist v nicht etwa gleich Null; denn die Wahrnehmung trifft den Rest derjenigen Hemmungssumme, welche den eben im Bewufstsein vorhandenen Vorstellungen angehört. Ist der Rest gleich $S - \sigma$, so ergiebt sich $v = \frac{\pi\beta\varphi}{1-\beta} e^{-\beta t} + \left(S - \sigma - \frac{\pi\beta\varphi}{1-\beta}\right) e^{-t}$.

Das Hemmungsverhältnis ist auch veränderlich; denn »die früheren Vorstellungen, noch in gegenseitiger Hemmung begriffen, sind in einem Mittelzustande angefangener und noch nicht vollendeter Verschmelzung. Diese Verschmelzung wird aufgehalten und selbst vermindert durch die hinzukommende Wahrnehmung, welche den Konflikt vermehrt.«[2]) Bei Vorstellungen von sehr kleinem Gegensatz wäre auch noch die Verschmelzung vor der Hemmung in Betracht zu ziehen. Endlich bleibt das Wahrgenommene nicht immer gleich und leistet demnach gegen die Hemmung einen veränderlichen Widerstand. »Unsere Aufmerksamkeit«, sagt Herbart, »ist jedoch hier nur auf den letzten Umstand gerichtet; daher wir jene beiden ganz ignorieren, welches um so eher erlaubt ist, weil statt der schon geschehenen Verschmelzung die vorhandenen Vorstellungen etwas gröfser mögen gedacht werden, die während der Wahrnehmung noch zunehmende Verschmelzung aber kaum bedeutend sein kann, eben wegen des vermehrten Konflikts.«[2]) Demnach wird es hier hauptsächlich auf den veränderlichen Widerstand des Wahrgenommenen gegen die Hemmung ankommen; er heifse x. Dieses x zu bestimmen, ist besonders schwierig. Es wäre, sagt Herbart, gleich z, d. h. gleich dem durch das Wahrgenommene veranlafsten Zuwachs des Vorstellens, »wenn am Ende der Zeit t alles während derselben Gegebene als eine Gesamtkraft wirken und sich der Hemmung widersetzen könnte. Aber die Hemmung hat vom Anfang an das Wahr-

[1]) H. V, S. 457; VII, S. 43, 97. — [2]) H. V. S. 458.

genommene verdunkelt; sie hat nur eine mangelhafte Verschmelzung des später mit dem früher Gegebenen gestattet. Hätte sie jedes Element des Vorstellens, sowie es erzeugt war, auch vollständig auf die Schwelle des Bewufstseins niederdrücken können, so wäre gar kein Widerstand vorhanden; denn die Summe aller vereinzelten, unendlich kleinen Elemente vermag gar nichts wider die vorhandenen endlichen Kräfte. Irgend etwas von Totalkräften mufs durch Verschmelzung jener Elemente gebildet worden sein. Aber wiederum nicht eine Totalkraft; denn auch was schon verschmolzen war zu einer endlichen Gröfse, das mufste dennoch fortwährend sinken, wenn schon während des Sinkens noch in stets vermindertem Grade verschmelzend mit dem Nachfolgenden.« [1])

Herbart ermittelt nun den ungefähren Wert des x durch eine Grenzbestimmung. Bezeichnet Z das am Ende der Zeit t Gehemmte des durch die Wahrnehmung veranlafsten Vorstellens und z, wie oben, dieses Vorstellen selbst, so bezeichnet $z - Z$ das Ungehemmte oder »dasjenige, was nach Ablauf der Zeit t im Bewufstsein vorhanden, folglich gewifs verschmolzen und zu einer einzigen Kraft geworden ist.« [2])

Gröfser als z kann x niemals sein, demnach bleibt nur übrig $x < z$.

»Es wäre $x = z - Z$, wenn blofs $z - Z$ verschmolzen wäre und eine Totalkraft gebildet hätte. Wegen der vor Ablauf der Zeit t schon zu stande gekommenen, aber unter sich nicht vollkommen vereinigten endlichen Kräfte, die einen ebenso unvollkommen konzentrierten Widerstand gegen die Hemmung leisten, mufs x etwas gröfser sein, denn es soll sie alle repräsentieren. Indessen ist offenbar die Voraussetzung $x = z - Z$ weniger unrichtig als $x = z$.« [3])

Dieser annähernd richtige Wert für x ist bei der Bestimmung der Aufmerksamkeit nunmehr der wichtigste. Er bezeichnet den Überschufs des Anwachsens der Intensität des durch die Wahrnehmung veranlafsten Vorstellens über die Hemmung desselben Vorstellens. Demnach ist $\frac{dz}{dt} = d\ (z - Z)$ oder nach Herbart, der $\frac{dz}{dt} = Xdt$ setzt, $Xdt = d\ (z - Z)$, also die Fähigkeit, einen Zuwachs des Vorstellens zu erzeugen gleich $d\ (z - Z)$, oder $X = \frac{d(z - Z)}{dt}$. »Die

---

[1]) H. V, S. 458. — [2]) H. VII, S. 46. — [3]) H. V, S. 459; VII, S. 99.

Berechnung dieses veränderlichen Differentialquotienten ist unmittelbar die Bestimmung der Aufmerksamkeit.« [1])

Es kann auffällig erscheinen, dafs aus dieser Formel der sinnliche Eindruck β ganz eliminiert ist; doch schon die erste Differentialformel hat gezeigt, dafs β den Zuwachs $\frac{dz}{dt}$ mit bestimmt. Es kann ferner auffallen, dafs Herbart die Erfahrungsthatsache, nach welcher die Aufmerksamkeit auch von physiologischen und physikalischen Zuständen abhängig ist, nicht in Rechnung gesetzt hat. Doch dieser Faktor findet seinen Ausdruck in dem Wert x, also in $z - Z$. Somit ist in dem Differentialquotienten thatsächlich alles vereinigt, was sich als primäre Ursache der Aufmerksamkeit erweist.

Auf den oben festgestellten »Begriff der von den primären Ursachen bestimmten Aufmerksamkeit«, sagt Herbart, wird derjenige nur mit Mühe kommen, der sie auf analytischem Wege untersucht. Er hat erstlich zweierlei abzusondern und beiseite zu setzen, nämlich, den Entschlufs aufzumerken, welcher der Auffassung vorangeht, und das innerliche Wiederholen des Gemerkten (das Memorieren), wodurch die schon geschehene Auffassung eingeprägt wird. Dann mufs noch abgeschieden werden das Merken aus Begierde (zum Teil blofser Neugierde) und der Zustand gereizter Empfindlichkeit [2]), mit dem öfter eine falsche Aufmerksamkeit des Erschleichens und Mifsverstehens als die wahre Sammlung des Gegebenen verbunden zu sein pflegt. Endlich bleibt nun die blofs apperzipierende Aufmerksamkeit übrig, von der wir hier hauptsächlich zu reden haben; würde aber auch die Apperzeption hinweggedacht, dann erst käme jene zuvor erwähnte, blofs von den vier primären Ursachen abhängende Aufmerksamkeit $= \frac{d(z - Z)}{dt}$ zum Vorschein. Man sieht, dafs wir hier mit einem sehr zusammengesetzten Gegenstande zu thun haben.« [3])

Die apperzipierende Aufmerksamkeit beruht auf der Reproduktion älterer Vorstellungen durch Empfindungen oder neue Vorstellungen. Die durch das Neue reproduzierten Vorstellungen wirken, soweit sie sich nicht hemmen, als eine Totalkraft und erhöhen die anfängliche Intensität des Vorstellens. So wird auch hier dem allgemeinen Begriff der Aufmerksamkeit genügt. Die apperzipierende Aufmerksamkeit zeigt sich besonders bei den Meistern der Künste und Wissenschaften, »die sogleich den gegen die Regeln der-

---

[1]) H. VI, S. 201. — [2]) H. VII, S. 122. — [3]) H. VI, S. 201.

selben begangenen Fehler spüren. Wie schneidet ein Sprachschnitzer ins Ohr des Puristen! Wie beleidigt ein Mifston den Musiker oder ein Verstofs gegen die Höflichkeit den Weltmann! Wie schnell sind die Fortschritte in einer Wissenschaft, deren Anfangsgründe so scharf eingeprägt waren, dafs sie sich mit gröfster Leichtigkeit und Bestimmtheit reproduzieren lassen; wie langsam und unsicher hingegen werden die Anfänge selbst gelernt, wenn nicht die noch einfacheren Elementar-Vorstellungen gehörig dazu prädisponiert waren! — Das Merken durch Apperzeption zeigt sich schon bei kleinen Kindern sehr deutlich, wenn sie in der ihnen noch unverständlichen Rede der Erwachsenen die einzelnen bekannten Worte plötzlich auffassen und nachlallen; ja schon bei dem Hunde, der den Kopf umwendet und uns ansieht, indem wir von ihm sprechen und seinen Namen nennen. Nicht weit davon ist das Talent zerstreuter Schulknaben während der Lehrstunde, den Augenblick wahrzunehmen, wo ein Geschichtchen erzählt wird. Ich erinnere mich an Schulklassen, worin während eines wenig interessanten Unterrichts bei schlaffer Disziplin beständig ein summendes Plaudern zu hören war, das jedesmal eine Pause machte, so lange die Anekdoten dauerten. Wie konnten die Knaben, da sie gar nichts zu hören schienen, den Anfang der Erzählung ergreifen? Ohne Zweifel hatten die meisten stets wenigstens etwas von dem Lehrvortrage vernommen; es fehlte aber demselben die Anknüpfung an frühere Kenntnisse und Beschäftigungen, daher fielen die einzelnen Worte des Lehrers, sowie sie gesprochen wurden, der Hemmung anheim, und die Auffassungen blieben unverschmolzen; sobald hingegen alte Vorstellungen erwachten, deren starke Verbindung Reihen hervorzurufen im Begriff war, mit welchen sich das hinzukommende Neue leicht vereinigte, entstand eine Totalkraft aus Altem und Neuem, wodurch die zerstreuenden Gedanken wenigstens auf die mechanische Schwelle getrieben wurden.« [1]) Im Anschlufs hieran macht Herbart noch die Bemerkung, »man müsse vor allen Dingen überlegen, dafs jeder, während er einem Vortrage zuhört, in derselben Zeit irgend etwas anderes denken würde, wofern der Vortrag nicht wäre; denn dieses andere bildet die hemmende Kraft, welche mufs überwunden werden, wenn das Merken möglich sein soll. Das Umgekehrte zeigt sich dann, wenn wir an den Abschnitt eines interessanten Buches gekommen sind und uns noch für eine kleine Weile in dem Eindruck so befangen fühlen, dafs wir zu eigenen Betrachtungen nicht kommen können. Die hemmende Kraft ist hier

---

[1]) H. VI, S. 201—202.

völlig verschwunden, das anziehende Buch hat durch lebendige Darstellung — unsere Gedankenreihen so entfaltet, so fortgelenkt, wie sie, ihrem inneren Triebe nach, sich zu entwickeln bereit waren; dann ihren Strom, wenn er stark genug war, durch Hindernisse verdichtet, um ihn teilweise wieder frei zu lassen und ihn mit hinreichender Energie nach verschiedenen Richtungen zu spalten, zu verbreiten, nach mancherlei Wechseln wieder zu sammeln und in einem geräumigen Bette fortfliefsen zu lassen. Fortwährend ist hier die Apperzeption thätig gewesen; immer hat das Neue gepafst zum früheren, immer war es darauf eingerichtet, die aufgeregten Fragen zu beantworten, um uns in neue Fragen zu verwickeln; nie war das eine gleichgiltig wie das andere, und indem selbst anscheinende Kleinigkeiten späterhin die Anknüpfungspunkte für wichtige Folgen abgaben, gewann dadurch die nämliche Vorstellungsmasse eine neue Wirkungsart und eine andere Form ihrer Verwebung, um sich das Hinzukommende in vielen Punkten zugleich anzueignen.« [1])

Die beiden bisher betrachteten Unterarten der Aufmerksamkeit gehören zu der unwillkürlichen. Die willkürliche Aufmerksamkeit hat Herbart nur kurz behandelt. In der oben erwähnten lateinischen Abhandlung [2]) giebt er kurz an, auf welche Faktoren der Aufmerksamkeit das Wollen einen Einflufs hat.

Die ursprüngliche Empfänglichkeit φ ist der Einwirkung des Willens unzugänglich. Aber das Neue, die Wahrnehmung β, kann der Mensch sehr oft willkürlich ändern. Wir können die Sinne und Hände dem Gegenstande der Wahrnehmung nähern oder von ihm entfernen; wir können den Gegenstand selbst meistens willkürlich bewegen, so dafs die Einzelauffassungen stärker oder schwächer, klarer oder dunkeler werden.

Das alles geschieht durch äufsere Handlung. Vornehmlich durch innere Handlung können wir den Wert $z - Z$ (Überschufs des wirklichen Vorstellens über das gehemmte) oder $s - \sigma$ (Rest der Hemmungssumme, [3]) wie Herbart hier sagt, willkürlich beeinflussen. Diese Thätigkeit, sagt Herbart, sei besonders dem gebildeten, anständigen und tugendhaften Leben eigentümlich (eaque actio cultiori vitae atque honestati et virtuti maxime est propria). [4]) Es sei allgemein bekannt die Eigentümlichkeit des Weisen, sein Gemüt frei zu halten von Erschütterungen. Daher seien die weisen Menschen mit grofsem Fleifs bemüht, so viel als möglich in eine solche Ge-

[1]) H. VI, S. 202—203. — [2]) H. VII, S. 73 ff. — [3]) Ibid. S. 87. — [4]) Ibid. S. 123.

mütslage zu kommen, in welcher die Vorstellungen sich im Gleichgewicht befinden. Darauf beziehe sich bei ihnen auch die Sorge, dafs eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe wohne. Herbart weist weiter darauf hin, dafs die Aufmerksamkeit auch durch Gewalt, Drohungen und Ermunterungen pflegt beeinflufst zu werden, indem dadurch die das Gleichgewicht der Vorstellungen störenden Zügellosigkeiten und Leidenschaften eine Beschränkung erfahren. So ist auf mannigfaltige Weise der Wert $z - Z$ oder $s - \sigma$ von dem Willen abhängig.

Der Wert π, d. i. der Gegensatz der vorhandenen Vorstellungen, kann zwar durch den Willen nicht geändert werden, aber der Mensch kann nach seinem Willen das Neue, das sich darbietet, zurückweisen oder annehmen und so auf den Gegensatz zwischen den alten Vorstellungen und dem neu Dargebotenen einwirken.

Wie die Reproduktion durch den Willen gelenkt werden könne, erörtert Herbart nicht mehr; es genügt ihm, auf die Thatsache hinzuweisen, dafs es geschehe. [1])

Aus dieser Darstellung ist deutlich zu sehen, dafs das wesentliche Merkmal in dem Begriff der Aufmerksamkeit bei Herbart das Anwachsen des Vorstellens, also ein Thun ist, während Wundt zum wesentlichen Merkmal der Aufmerksamkeit ein Gefühl macht. Die Folge jenes Anwachsens ist in der Regel, aber nicht immer eine erhöhte Klarheit in der Auffassung des Gegebenen. Bei Herbart steht demnach die Klarheit der Auffassung eines Gegebenen zur Aufmerksamkeit in dem Verhältnis von Wirkung zur Ursache. Bei Wundt besteht zwischen jenen beiden Prozessen ein Kausalverhältnis nicht, sondern Aufmerksamkeit und klare Auffassung stehen lose neben einander, die Aufmerksamkeit ist blofs die Begleiterin der Auffassung. [2])

Die Bedingungen des Anwachsens des Vorstellens, also der Aufmerksamkeit, sind nach Herbart teils primäre, teils sekundäre. Hierauf gründet Herbart die Einteilung der Aufmerksamkeit. [3]) Bei Wundt hat die Aufmerksamkeit keine anderen Bedingungen als die dieselbe charakterisierenden Gefühle überhaupt, und da diese auch noch andere psychische Prozesse charakterisieren können, so können sie keine besonderen Einteilungsgründe der Aufmerksamkeit sein. Wundt kann demnach von besonderen Bedingungen der Aufmerksamkeit überhaupt nicht sprechen, sondern nur von den Bedingungen einer klaren Auffassung. Als solche nennt er die passive und aktive Apperzeption [4]) oder die »Assoziationen« und »Apperzeptionsverbin-

[1]) H. VII, S. 123—124. — [2]) WG., S. 245. — [3]) H. VI, S. 200. — [4]) WG., S. 262.

dungen«. Ehe diese hier behandelt werden, will ich kurz die Einwendungen betrachten, welche Ziehen in der oben angeführten Schrift gegen Herbarts Aufmerksamkeits-Theorie erhebt.

Ziehen hält Herbarts Annahme, dafs das Anwachsen des Vorstellens in jedem Zeitteilchen proportional sei der jedesmaligen Fähigkeit für willkürlich (S. 47). Oben ist gezeigt worden, dafs diese Annahme zwar eine Hypothese sei und von Herbart als solche aufgefafst werde, aber keineswegs eine willkürliche, sondern dafs sie giltig und richtig sei, d. h. sich auf Erfahrung stütze und dem logischen Denken nicht widerspreche.[1]

Ziehen nennt die von Herbart mit φ und z bezeichneten Werte heterogen (S. 48) und bezeichnet demnach die Subtraktion $\varphi - z$ als mathematisch unzulässig. Wie oben gezeigt, bezeichnet φ die ursprüngliche Fähigkeit des Anwachsens des Vorstellens, also eine Intensität; z bezeichnet die Intensität des durch den neuen Eindruck β veranlafsten, aber zugleich durch φ bewirkten Vorstellens; also bezeichnen φ und z Intensitäten des Vorstellens, folglich sind sie homogen, aber nicht heterogen. In der lateinischen Abhandlung braucht Herbart für den Wert z den Ausdruck robur, und dieses Wort erklärt er ausdrücklich so: robur proprium est id, quod nos dicimus Stärke einer Vorstellung«.[2] Ja noch mehr; in der Differenz $\varphi - z$ bezeichnet z, genau genommen, nicht mehr das durch β und φ bewirkte Vorstellen, sondern den Teil der Kraft φ, welche diese zur Erzeugung der Vorstellungsintensität z gebraucht hat. Da dieser Teil gleich z ist, so kann in der Rechnung der Buchstabe z dafür gesetzt werden nach dem bekannten mathematischen Grundsatz: Gleiches kann für Gleiches gesetzt werden. Demnach beruht Ziehens Behauptung auf einem Irrtum.

Weil Herbart von einer ursprünglichen Fähigkeit des Anwachsens des Vorstellens oder von einer ursprünglichen Empfänglichkeit für eine Vorstellung spricht und in der lateinischen Abhandlung dafür das Wort facultas braucht, hält Ziehen sich für berechtigt zu sagen: »Wie seltsam sich aufserdem φ im Munde des Vorkämpfers gegen die Lehre von den Seelenvermögen ausnimmt, bedarf keiner Auseinandersetzung.« (S. 48.)

Dafs Herbart mit dem φ kein sogenanntes Seelenvermögen bezeichnet, sondern nur die Möglichkeit für das Zustandekommen einer Vermehrung des Vorstellens oder metaphysisch: die Möglichkeit für

[1]) H. VII, S. 90—91. — [2]) Ibid. S. 84.

den Grad des Zusammens eines einfachen Wesens (Seele) mit anderen einfachen Wesen, geht aus den oben angeführten Stellen deutlich hervor. Herbart bezeichnet diese Möglichkeit zwar mehrmals mit facultas, aber doch auch mit dem erläuternden Zusatz: vel potius possibilitas.[1] Er erklärt, dafs er das lateinische Wort nur selten anwende, um nicht den verderblichen Irrtum von den angeborenen Seelenvermögen zu begünstigen (verbo utor minus latino, ne foveam errorem pessimum de facultatibus certis animo insitis).[2] Hätte Ziehen dies alles hinreichend beachtet, hätte er sich auch der Erfahrungsthatsache erinnert, dafs ein Schüler bald mehr, bald weniger fähig ist, aufzumerken, und dafs es auf Grund dieser Erfahrung ganz üblich ist, von einer vermehrten oder verminderten Fähigkeit zum Aufmerken zu sprechen, so hätte er sich jenes Vorwurfs gegen Herbart gewifs enthalten.

Einen ganz verhängnisvollen Irrtum spricht Ziehen in folgendem Satz aus: »Überdies ist die ganze Lehre Herbarts von der Aufmerksamkeit insofern ganz einseitig, als er als Wirkung der Aufmerksamkeit nur die Stärkezunahme der Vorstellung, bezw. Empfindung, auf welche die Aufmerksamkeit gerichtet wird, berücksichtigt, dagegen das für die Aufmerksamkeit entscheidende Moment der Auswahl unter gleichzeitigen Empfindungen unterschätzt.« (S. 48). In diesem Satz spricht Ziehen zwar nur von einer Einseitigkeit Herbarts in bezug auf die Wirkung der Aufmerksamkeit, aber er meint, dafs Herbart jene Wirkung als identisch mit der Aufmerksamkeit selbst betrachte. Dafs Ziehens obiger Satz so verstanden werden mufs, folgt aus seinen etwas tiefer stehenden Worten. Sie heifsen: »Daraus geht hervor, dafs die Intensitäts- und Deutlichkeitszunahme gar nicht, wie Herbart meint, mit der Aufmerksamkeit identisch, sondern nur eine sekundäre Folgeerscheinung der Aufmerksamkeit ist« (S. 48). Ziehen findet in Herbarts Lehre etwas, was gar nicht darin steht. Oben ist ausgeführt worden, dafs nach Herbart das Hauptmerkmal der Aufmerksamkeit die Zunahme der Intensität des bei einer Wahrnehmung anfänglich vorhandenen Vorstellens ist, aber nicht die Stärkezunahme der Vorstellung, bezw. Empfindung«. Ziehen hat in der Herbartschen Theorie die Zunahme des Vorstellens, das beim Eintritt der Wahrnehmung vorhanden ist, verwechselt mit der »Intensitäts- und Deutlichkeitszunahme« der Wahrnehmung selbst. Ganz richtig sagt er, dafs die letztere Zunahme erst ein »sekundärer Vorgang« (S. 48) ist, und er hätte noch hinzufügen können, dafs dieser Vorgang zu-

[1]) H. VII. S. 120, 121. — [2]) Ibid. S. 120.

weilen auch bei der stärksten Aufmerksamkeit nicht stattfindet, d. h., dafs es uns zuweilen trotz angespanntester Aufmerksamkeit nicht gelingt, das uns Dargebotene klarer aufzufassen. Ich mufs bekennen, dafs es mir unerklärlich ist, wie ZIEHEN dazu kommen konnte, in Herbarts Theorie ein Mifsverständnis hineinzutragen, vor dem Herbart selbst dringend gewarnt hat.[1])

Es ist ferner ein Irrtum, dafs Herbart »das — Moment der Auswahl unter gleichzeitigen Empfindungen unterschätzt« (S. 48) habe. Herbart spricht allerdings nur von einer Wahrnehmung, von einem Neuen, das der Auffassung dargeboten wird, und erörtert die Frage, auf welche von mehreren gleichzeitig gegebenen Empfindungen oder Vorstellungen die Aufmerksamkeit sich richte, nicht. Jedoch, deshalb ist Herbarts Lehre von der Aufmerksamkeit nicht einseitig, am allerwenigsten »ganz einseitig«, wie ZIEHEN behauptet; denn aus der oben mitgeteilten Formel $\frac{dz}{dt} = \beta(\varphi - z)$ ist ersichtlich, dafs das dargebotene β ein wichtiger Faktor ist, dafs der Differentialquotient, der die Zunahme des Vorstellens ausdrückt, durch die Stärke des Neuen (β) mit bestimmt wird. Herbart nennt dieselbe auch ausdrücklich unter den primären Ursachen der Aufmerksamkeit.[2]) Wovon die Stärke des β abhängig ist, ob von »rein physikalisch-physiologischen Gründen« (S. 48) oder noch anderen Bedingungen, gehört in die Theorie über die Aufmerksamkeit nicht hinein. Herbart liebt es, jeden Begriff an seiner besonderen Stelle zu erörtern.[3])

ZIEHEN bestreitet, dafs die Gröfse φ (ursprüngliche Empfänglichkeit für eine Vorstellung) überhaupt ein Faktor der Aufmerksamkeit sei (S. 48). Damit setzt ZIEHEN sich mit den Erfahrungsthatsachen in Widerspruch, die jeder Lehrer an seinen Schülern täglich erlebt. Ob die Bedingungen für ein gröfseres oder kleineres φ physikalischer oder physiologischer oder sonst irgend welcher Art sind, ist hier nebensächlich. Hier genügt es, darauf hinzuweisen, dafs die Aufmerksamkeit eines Menschen mit bedingt wird durch seine ganze leibliche und geistige Disposition, also durch seine Empfänglichkeit, mithin nach Herbart durch den Wert φ. ZIEHENS gegenteilige Ansicht ist unrichtig.

Endlich behauptet ZIEHEN, Herbart bezèichne mit $s - \sigma$ und π die »gerade im Bewufstsein befindlichen Vorstellungen« (S. 49). Auch hiermit irrt ZIEHEN. Der Buchstabe s bezeichnet bei Herbart die Hemmungssumme, der Buchstabe σ den von ihr gesunkenen Teil, also

---

[1]) H. VII, S. 40. — [2]) H. VI, S. 200. — [3]) H. II. S. 8.

$s - \sigma$ den Rest der Hemmungssumme[1]), nicht aber das, was ZIEHEN behauptet. Mit π bezeichnet Herbart den Grad des Gegensatzes zwischen gewissen Vorstellungen,[2]) aber nicht das, was ZIEHEN meint. Um die Herbartschen Ausführungen richtig zu verstehen, ist eine genaue Kenntnis seiner Bezeichnungen und Formeln unerläfslich.

ZIEHENS Bemerkung: »Beide sollen übrigens, namentlich $s - \sigma$, unter dem Einflufs des Willens stehen« (S. 49) — soll wahrscheinlich gegen Herbarts Feststellung einer willkürlichen Aufmerksamkeit gerichtet sein. Nach der oben[3]) darüber erfolgten Erörterung bedarf ZIEHENS Bemerkung hier keiner weiteren Besprechung.

(Fortsetzung folgt)

Die Suggestion im Dienste der Schule

Von

FR. RAUSCH in Nordhausen a. H.

Man erinnere sich der Forumsscene aus Shakespeares Julius Cäsar. Brutus und Antonius treten nacheinander als Redner auf und suchen das Volk in seinem Denken und Handeln zu beeinflussen. Der selbstbewufste Aristokrat Brutus spricht anfangs nur in Imperativen. Eine ganze Reihe von Befehlen ruft er kraft seines Namens und seiner Stellung dem Volke zu. Er befiehlt den Römern überzeugt zu sein, dafs Cäsar den Tod verdiene. Aus »Achtung vor seiner Ehre« gehorchen sie ihm, — so wirkt er bestimmend auf seine Hörer ein.

Auch an den Glauben seiner Mitbürger appelliert Brutus. »Glaubet mir um meiner Ehre willen.« Leicht könnten ja die Beweise für Cäsars Schuld erbracht werden; denn »sie sind im Capitol aufgezeichnet«. Eine Autorität wie Brutus darf von den untergeordneten Geistern, dem Volke, nicht angezweifelt werden. Die Hörer lassen sich wie dort durch den Befehl, hier durch das andere Mittel, den Appell an ihren Glauben, die Meinung des Brutus aufdrängen, und es gelingt ihm die Beeinflussung des Denkens und Handelns seiner Hörer, indem er ihnen befiehlt und indem sie ihm glauben.

Ganz anders verfährt Antonius.

Er stützt sich nicht auf das Übergewicht seiner Persönlichkeit, sondern er redet auf geschickte Weise dem Volke, zu dem er sich herabläfst, ein, es liebe Cäsarn; dann überredet er sie, sie trauern um den Toten, ja sogar zu Thränen rührt er die Hörer. Endlich unter-

---

[1]) H. VII, S. 87. — [2]) Ibid. S. 92. — [3]) S. 312—313.

stellt er dem leichterregbaren Römervolke den Aufruhr mit den Worten: »Wär' ich Brutus, und Brutus Mark Anton, dann gäb' es einen, der eure Geister schürt', und jeder Wunde des Cäsar eine Zunge lieh, die selbst die Steine Roms zum Aufstand würd' empören.« Und sofort folgt dem Wort die That — die Empörung bricht aus. Das ist eine Suggestion in vollkommenster Form. Die dem Volke von Antonius an die Hand gegebenen Vorstellungen werden ohne weitere Überlegung, ob sie berechtigt oder ob sie falsch sind, als eigene angenommen und drängen unmittelbar zur That. Des Brutus Bemühung, des Volkes Wille durch Befehle und den Glauben zu lenken, ist gänzlich erfolglos geworden, dagegen sind die von Antonius suggerendi causa nahegebrachten, mit dem Volkscharakter so recht übereinstimmenden Vorstellungen völlig appercipiert. Diese Einflüsterung, die Suggestion, beeinflufst unmittelbar den Willen und löst Handlungen aus. Zur Klärung des Begriffes Suggestion vergleichen wir ihn mit verwandten Begriffen, mit Befehl und Glauben.

Der Befehl beherrscht den Willen des Objektes, das von dem Gefühl der Abhängigkeit oder der Furcht geleitet wird. Die zu appercipierenden Vorstellungen, die dem Objekt die Willensrichtung geben sollen, unterliegen stets einer Kritik auf ihre Richtigkeit und Berechtigung. Durch diese Prüfung wird der Willensstrom entweder gestärkt, oder aber behindert, wenn nicht aufgehoben. Die Prüfung der im Befehl aufgezwungenen Vorstellungen ist das Unterscheidungsmerkmal zwischen Befehl und Suggestion.

Grofse Ähnlichkeit mit dem Handeln nach der Suggestion hat auch das Handeln im guten Glauben.

Der Bona-fide-handelnde hält die ihm mitgeteilten Vorstellungen für wahr, er zweifelt nicht an ihrer Richtigkeit, einesteils, weil er die Wahrheitsbeweise für erbringbar erachtet (Brutus' Wort), anderenteils, weil er sein eigenes Fassungsvermögen für unzulänglich hält. So glaubt man an Gott und handelt danach. Es ist aber auch möglich, dafs der Mensch nicht nach seinem Glauben handelt. Beim Handeln im guten Glauben findet auf alle Fälle ein Reflektieren über die Objekte des Glaubens statt, ehe eine Beeinflussung des Handelns sich zeigt. Der Glaube läfst sogar ein Unterlassen der Handlungen zu.[1])

Diese Reflexion kommt bei der Suggestion nicht in Betracht.

Gehen wir vom Beispiel aus. Der Lehrer läfst die Knaben am Taue klettern. Von einem Schüler hat der Lehrer die Überzeu-

---

[1]) Vergleiche Wendt.

gung, dafs bei dem kleinen Turner Kraft und Geschicklichkeit genug vorhanden ist, so dafs der Knabe das obere Ende des Taues erreichen kann. Der Schüler klettert. In seiner Seele kämpfen jetzt zwei Willensrichtungen um die Herrschaft: 1. der Wille zur guten Vollendung, 2. der Wille der Trägheit.

Der erstere hat vorläufig völlig das Übergewicht. Jede der beiden Willensrichtungen kann jetzt durch Zureden, durch Einflüsterung beeinflufst werden. Sagt der Lehrer zu dem eben in der Mitte des Taues hängenden Knaben: »Oh, Karl wird nicht matt, ich weifs, Karl ist stark und erreicht sicher die Höhe,« so giebt er dem Knaben eine Suggestion. Durch die suggestive Stärkung des Willens zur Vollendung wird der Knabe derart angespornt und zur Anspannung seiner Kräfte getrieben, dafs er die höchste Leistungsfähigkeit erreicht. Ohne zu reflektieren über das anfeuernde Wort des Lehrers, nimmt der Knabe den vom Lehrer kommenden Vorstellungsstrom als den seinen auf. Die ihm an die Hand gegebenen Vorstellungen associieren sich mit den seinen, und der Turner erreicht die Höhe.

In entgegengesetzter Weise wäre die andere Willensrichtung des Knaben auch leicht durch eine Suggestion zu beeinflussen gewesen. Als der Knabe in der Mitte des Taues angekommen war, hätte ihm, als schon eine geringe Erschlaffung sich bei ihm fühlbar machte, gesagt werden können: »Nicht wahr, deine Arme thun dir weh? es thut nichts, wenn du die Höhe auch nicht erreichst, du wirst überhaupt den Ring gar nicht ergreifen.« Diese Suggestion wäre nur zu gern von der Seele als eigener Wille aufgenommen worden, und der Knabe wäre herabgeglitten.

Suggerere heifst einflüstern, unmerklich unterschieben, einreden, unterstellen, bestimmen, an die Hand geben.

Eine Suggestion wäre demnach eine Einflüsterung, eine Unterstellung aber in **der** Weise, dafs für eine Erwägung des Für oder Wider kein Raum ist, und dafs das Eingeredete sich sofort oder später in Thaten umsetzt.

Die Suggestion mufs in Form und Inhalt mit der eigenen Willensrichtung Kongenialität aufweisen. Um im Bilde zu reden: Der starke Strom, den die Suggestion darstellt, mufs mit der Willensrichtung des Subjektes konvergierend laufen, sich mit diesem schwächeren Strome vereinen und ihn in der gewünschten Richtung ahnungslos mit sich führen. In den meisten Fällen gehört eine Überlegenheit des Suggerierenden, ein Übergewicht der Persönlichkeit dazu, um die Suggestion wirksam zu machen. Doch ist nicht immer ein solches Dominieren unbedingtes Erfordernis.

Suggestion im allgemeinen wäre also begrifflich zu bestimmen als kritiklose, willige Aufnahme eines, der eigenen Ideenmasse ähnlichen Vorstellungskomplexes, der völlig appercipiert wird, und der sich unbedingt sofort oder doch in kürzerer oder längerer Zeit in äufsere oder innere Handlungen umsetzt.

Die fremde suggerierte Vorstellungsmasse geht so völlig in den »geistigen Besitzstand«[1]) des Suggeriblen über, dafs sie zur Überzeugung wird.

Um in der Schule den Willen zu bilden, bedarf es natürlicherweise einer steten Willensbeeinflussung, die durch das Beispiel, Befehl, Auftrag, Aufgabe, guten Rat, Handlung nach gutem Glauben und nicht zum wenigsten durch Suggestion geschieht. Wie oft und in welchem Umfange man sich derselben bedient, ist man sich gemeiniglich nicht bewufst.

Am meisten benutzt sie der Lehrer als Erziehungsmittel. Das verwarnende Wort, das dem Knaben der Unterstufe gesagt wird: »Ach, das thut Wilhelm nicht, Wilhelm schreibt nicht ab!« es ist eine Suggestion. Kinder, die zu lange auf der Strafse schwärmen, scheucht man heim mit der Drohung: »Die Nachtraben kommen, oder der schwarze Mann steckt die Kinder in seinen Sack.« Es sind Erziehungssuggestionen. Die schmerzstillende Hand der Mutter, das Wohlbehagen, mit dem der Knabe die Mehlsuppe ifst, als schmecke sie, wie ihm sein Vater eingeredet, nach Chokolade — alles sind Suggestionen. Aber auch beim Unterricht findet die kritiklose Aufnahme seelenverwandter Vorstellungen als eigene oft und weitgehende Verwendung.

Durch geeignete Suggestionen kann beispielsweise eine Klasse im Rechenunterricht bis an die Grenzen des Erreichbaren angespannt werden, und der Schüler strengt sich ganz aufserordentlich an, wenn man von ihm sagt, er würde sich vielleicht beim Schreiben grofse Mühe geben.

»Die pädagogische Suggestion besteht darin, dafs der Erzieher dem Zögling ein Ereignis, eine Thatsache, eine Wertschätzung, auch ein Gefühl, eine Fähigkeit, ein Bedürfnis, welche insgesamt dem Wesen des Zöglings gemäfs, von demselben aber noch nicht selbst erlebt sind, so einredet, dafs sie sich in den geistigen Besitzstand des Zöglings einfügt, als wäre sie durch eigene Erfahrung gewonnen.« (Wendt.)

---

[1]) Vergl. Wendts Artikel »Suggestion« in Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik.

Die Einwirkung derselben auf die Denkungs- und Handlungsweise ist selbstverständliche natürliche Folge.

Die Lesefertigkeit oder die Kunst des Gesanges kann freilich niemals suggeriert werden, und die Grenzen suggestiver Einwirkungen sind leicht ersichtlich. Die Erfüllung körperlicher und geistiger Unmöglichkeiten kann und darf niemals verlangt werden, um nicht die Empfänglichkeit für Suggestionen einerseits und die Suggestionskraft andererseits zu vermindern.

Die suggerierten Vorstellungen vom Popanz, vom schwarzen Mann und allerlei Spuk, oder wenn dem Kinde sonst »etwas weifs gemacht wird«, können für die Kindesseele auch grofse Nachteile mit sich bringen. Es ergiebt sich daraus Gespensterfurcht und Feigheit, die unter Umständen Schreckhaftigkeit und bei Gelegenheit nervöse Erschütterungen nach sich ziehen können.

Die Suggestion ist aber ein Erziehungsmittel von gröfster Tragweite.

Der Lehrer mufs ja den Schüler stets für sich und seine Ideen einzunehmen suchen, dafs er sich willig den Anforderungen, die an ihn gestellt werden, unterwirft. »Wenn der Lehrer bezüglich seiner Stoffauswahl jene glückliche Mischung oder Mengung von Altem und Neuem« [1]) getroffen hat, dann interessiert sein Unterricht. Die Vorstellungen werden gern, ja mit Erwartung und Ungeduld aufgenommen und setzen sich in Begehrungen um, und ihnen folgt die That. Somit ist das Interesse nahe mit der Suggestion und ihren Wirkungen verwandt.

Der Jünger mit seinem Autoritätsbeweise: »Der Meister hat's gesagt!« zeigt durch seine Berufung auf seines Lehrers Wort, das er wie so vieles von seinem Meister kritiklos hinnahm, dafs in ihm eine Suggestion thätig war.

Der Lehrer, der so glücklich ist, die Kunst eines fesselnden, interessanten, begeisternden, packenden Unterrichts zu besitzen: Er wirkt durch die Kraft seiner Suggestionen.

So läuft die Suggestion vom Lehrer zum Schüler. Doch auch umgekehrt kann dieselbe ihren Weg vom Schüler zum Lehrer nehmen. Es kommt vor, dafs es ein schlauer Junge versteht, dem Lehrer eine viel höhere Meinung von sich und seinen Leistungen einzugeben, als der Knabe verdient. Durch Freundlichkeit und Gefälligkeit verstand er es, sich beim Lehrer zu insinuieren. Es ist dem Knaben gelungen, dem Lehrer eine falsche Wertschätzung zu suggerieren.

[1]) Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie.

Ein Blick ins Leben belehrt uns, welch' überaus häufig gebrauchtes Mittel die Suggestion ist. Wie wollten Redner, Schauspieler und Sänger, ohne sich der Suggestion zu bedienen, Erfolge erzielen? Die Hörer würden kalt bleiben, so aber leben, lieben und leiden wir mit dem Helden, lachen und weinen, erschaudern entsetzt und schwingen uns auf die Höhen idealer Begeisterung. Die Illusion ist nur eine Folge der Suggestion. Wie ganze Volksmassen durch reine Suggestion beeinflufst und gelenkt wurden, bedarf wohl kaum einer Darlegung für den, der an die Forumsscene und an die französische Revolution denkt. Die Hexenprozesse des Mittelalters und die Meineidprozesse in Konitz, sie sind Folgen falscher Suggestionen. Die falsche Wertschätzung des Schönen oder Unschönen bei der Mode, es ist Suggestion.

Doch zurück zu unserm Thema! Es sei nun noch über Autosuggestion in der Schule die Rede.

Dem Lehrer ist ein Schüler genau so lieb wie der andere. Ein Zögling aber bildet sich ein, der Lehrer habe eine Abneigung gegen ihn. Diese Voreingenommenheit beeinträchtigt das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sie entfremdet den Zögling dem Erzieher und raubt das Vertrauen. Eine unbegründete Scheu legt der durch falsche Voraussetzung Selbstbeeinflufste an den Tag. Dieser Autosuggestion den Boden abzugraben, ist ganz besonders schwer und kann nur durch die überzeugendste Beweisführung glücken. Autosuggestion hat Selbstunterschätzung oder Selbstüberschätzung zur Folge. Eingebildetheit und Dünkel lassen sich leicht auf eine Autosuggestion zurückführen, ebenso aber auch Kleinmut, Verlegenheit, Befangenheit und Menschenscheu. An welchem Punkte bei Beseitigung solcher Autosuggestionen der Erzieher einsetzen mufs, ist leicht erfindlich.

Bei Erwachsenen haben wir im Lampenfieber, Misanthropie, Platzangst, Kleiderangst, Unentschlossenheit, Schwermut, in der Unsicherheit des Sichversprechens und zum Teil auch im Stotterübel nichts als Autosuggestionen und ihre Folgen zu erblicken. Ebenso entspringen die falschen Zeugenaussagen in so vielen Prozessen der Autosuggestion. Die Zeugen geben den täuschenden Einflüsterungen aus dem Innern Raum, so dafs auf dem Wege allmählicher Umgestaltung durch teilweise Wahrheit hindurch die Beurteilung des Sachverhalts zur völligen Unwahrheit wird.

Dafs grofse Gefahren der Rechtspflege aus diesem Umstande erwachsen, ist begreiflich.

Die Suggestion war doch, wie oben gesagt, zuerst ein Akt der Apperception, der die Kraft in sich schliefst, sich in Begehrungen

umzusetzen und Handlungen auszulösen. Wenn vor die Apperception die willkürliche oder unwillkürliche Richtung des Bewufstseins auf die Vorstellung einer Sinnesempfindung tritt, so wird die Apperception durch das Mitwirken der Aufmerksamkeit eine ganz besonders tiefe. Wenn alle Gedankenflucht der Unaufmerksamkeit ferngehalten wird, wenn sich die Seele ganz auf ein Gefühl konzentriert und im Blickpunkt unseres Bewufstseins durch eigene Energie und durch fortwährend sich erneuende Suggestionen das Gefühl des Schlafes festgehalten wird, wenn der Körper diesem Gefühle sympathisch gegenübersteht, und wenn endlich ein Organ, sagen wir das Auge, durch die Monotonie eines Reizes überanstrengt wird, dann stellt sich im Verlaufe einiger Minuten eine immer gröfser werdende Enge in unserem Bewufstsein ein, so dafs jede autonome Reflexion ausgeschaltet wird und jede Herrschaft über Leib und Seele verloren geht.

Diesen Zustand nennt man Hypnose.

Die Schlafsuggestionen lassen, nachdem sie völlig appercipiert worden, Seele und Leib in einen Zustand verfallen, in dem die auf ein Minimum konzentrierte Seele sich gänzlich dem hypnotischen Schlafe hingiebt und sich nur auf die, die Suggestionen gebende Person mit ihrer Aufmerksamkeit richtet.

Diese somatischen Wirkungen der Suggestion, also die Hypnose, hat für die Schule gewisse Bedeutung und kann ihr unter Umständen dienstbar sein. (Schlufs folgt)

„Persönlichkeits-Pädagogik"

Von

H. Schreiber-Würzburg

Der Gegenstand ist alt, aber der Name ist neu. Zuerst las ich denselben vor Jahren in Rissmanns Zeitschrift, wo der als pädagogischer Schriftsteller wohlbekannte Gothaer Lehrer Ernst Linde ein Werk selbst anzeigte, welchem er die Überschrift meines Aufsatzes als Titel gegeben hatte. Als ich die Selbstanzeige gelesen, dachte ich mir: »Wieder ein Herbartfeind mehr, aber die Lehre vom erziehenden Unterricht wird er so wenig wie seine Vorgänger aus der Welt schaffen!« Dann kam es mir ganz aus dem Sinn, dafs ein Mann Namens Linde als origineller Pädagoge aufgetreten, Altes über den Haufen werfend, Neues lehrend und predigend. Da brachte die »Deutsche Schule« abermals einen Artikel, der sich mit der »Persönlichkeitspädagogik« beschäftigte und Linde und sein Buch aufserordentlich lobte. Heydner-Nürnberg war es, der für den Gesinnungs-

genossen eine Lanze brach und dem »nackten Methodismus seine ganze Armseligkeit« vorhielt. Er konnte seine Freude nicht unterdrücken, dafs die »als unfehlbar sich gebärdende Formalstufentheorie« und alles, was darum und daran hängt, einmal im Grunde erschüttert und für den wahrhaft fortgeschrittenen Pädagogen aus der Welt geschafft wurde. Die Empfehlung des Freundeswerkes gipfelt in der Ansicht, dafs bei Linde »ein Fortschritt weit über Pestalozzi, Herbart und Ziller herauszufinden sei.« Dabei stützte sich Heydner auch auf eine Stelle in dem Briefe eines lieben Bekannten, die etwa also lautete: »Ein herrliches Buch, wie es erst alle hundert Jahr einmal auf dem Büchermarkt erscheint!« Nun entschlofs ich mich zur Lektüre des vielgerühmten Werkes. Ich las es wiederholt und wurde der Meinung, dafs es in den Kreisen der »Wissenschaftlichen« nicht unbekannt und nicht unwidersprochen bleiben dürfe. So machte ich mich denn an die Arbeit, die nicht blofs eine Mitteilung des Inhalts, sondern vor allen Dingen auch eine Antwort von dem Standpunkte aus sein soll, den Linde besonders scharf angreift, eine Antwort von dem Standpunkte der Herbart-Zillerschen Pädagogik.

Lindes Persönlichkeits-Pädagogik soll »ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage« sein. Aufserdem sagt uns der erweiterte Titel noch, dafs die Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands besondere Berücksichtigung gefunden. Um nun bei der Darbietung des Inhalts so objektiv als möglich zu bleiben, verzichte ich auf die freie Wiedergabe. Ich lasse die Kapitelüberschriften gesperrt drucken und setze dahinter in einigen Sätzen das, was Linde meist selbst als das Wesentliche seiner pädagogischen Überzeugung bezeichnet.

I. Das Allgemeine

1. Eins ist not! Die Methode ist gar nicht im stande, das zu leisten, was man von ihr erwartet. Kein Unterrichtsstoff wird durch blofse Bearbeitung nach irgend welchen Rezepten erziehungsfähig; dazu ist vielmehr allein sein Lebendigwerden im Geist des Erziehers im stande, und dieses Wiedergebären des Unterrichtsstoffes im Gemüt des Erziehers macht nicht selten alle besondere methodische Bearbeitung überflüssig. Sollte das nicht schon um deswillen einleuchtend sein, weil ja auch das Ziel der Erziehung — wie man richtig erkannt hat — nicht ein blofses Wissen, sondern der ganze Mensch im Zögling ist? .... Aber nicht nur die Formalstufentheorie, auch was man sonst noch als für eine wissenschaftlich-pädagogische Unterrichtsthätigkeit notwendig hält — die Gliederung des Stoffes, die Überschriften- und Zielsetzung, die mustergiltige Fragestellung, die sogenannte Kon-

zentration, die sogenannten Zusammenfassungen und was dergleichen methodische Forderungen mehr sind — beweist nur, daſs sich die Achse der Unterrichtsarbeit arg verschoben hat und daſs sie nicht mehr nach dem wahren Pole aller Unterrichtsarbeit, der Persönlichkeit hin gerichtet ist.

2. Die Erzieherpersönlichkeit: Dem wahren Erzieher muſs alles Stoffliche ein Persönliches geworden sein.... Der vorzugsweise wissenschaftliche Geist der neueren Pädagogik hält freilich das Umgekehrte für richtig: der ist ihm der beste Lehrer, der den Gesetzen der Erziehungswissenschaft am pünktlichsten gehorcht, bei dem jeder Schritt vorbereitet ist, ja der wiederum jede Teilbewegung dieses Schrittes, während er ihn thut, mit prüfendem Blick verfolgt und im Stillen dem Ganzen des pädagogischen »Systems« einordnet, von dem aus er auch allein die Rechtfertigung herzuleiten weiſs. Diesem Geist ist alles augenblickliche, alles frisch dem Eindruck folgende Handeln ein Greuel.... Ein solcher Unterricht kann wohl methodisch »korrekt« erscheinen und das Entzücken aller Methoden- und Paragraphenmänner erregen: erziehlich schöpferisch ist er nicht. Bildungsgewinn haben die Schüler davon nicht.

3. Gemütsbildung: Wer nur mit dem Verstande seines Zöglings rechnet, sich vorwiegend auf das Verstehen und Durchdenken des Unterrichtsstoffes versteift, der bekommt die Persönlichkeit seines Zöglings nie in Gewalt.... Das Gemüt seines Zöglings muſs sich der Erzieher vor allem bemächtigen, wenn er dessen Persönlichkeit die bleibende Richtung geben will.... Das Gefühl ist eine Weichheit der Seele, die alle Willenskeime entbehrt, also unfruchtbar ist und überdies leicht zu einem Selbstgenuſs bedenklichster Art verführen kann. Das Gemüt dagegen ist der Mutterboden des Willens und Handelns; es ist schöpferisch, produktiv...

4. Erziehender Unterricht: Die Persönlichkeit aber wurzelt im Gemüte. Daher bezeichnen wir denjenigen Unterricht als erziehenden Unterricht, der vor allem auf das Gemüt des Zöglings zu wirken versteht.... Allein die Frage ist eben, ob klare Begriffe und logisches Verständnis im Mittelpunkt des Seelenlebens stehen, daſs sie den Willen, der doch eben seine Wurzeln in den Mittelpunkt des Seelenlebens hineinsenkt und nur von da aus Kraft und Richtung empfängt, hinreichend zu bestimmen vermögen. Meiner psychologischen Erfahrung nach ist dies nicht der Fall.... Der weitere, höchst notwendige und auch schon vielseitig angebahnte Fortschritt der Pädagogik kann nur auf der Erkenntnis beruhen, daſs Begriffe ohne Empfindungen (= einzelne Lebensäuſserungen des Gemütes) halb sind....

Es giebt keinen Willen, der nicht schon, so wie er überhaupt nur da ist, eine bestimmte Richtung eingeschlagen hätte; und dem Verstand kommt dabei keine andere Aufgabe zu, als die ihm dem gesamten seelischen Innenleben gegenüber überhaupt zukommt; zu begutachten, d. h. an das persönliche Eigenleben den Maſsstab allgemeiner Gesetze und Wahrheiten anzulegen.[1] Daher ist die Verstandesbildung gewiſs ebenso notwendig wie alle eigentliche Willensbildung. Nie aber ist Verstandesbildung schon Willensbildung.... Aber jene falsche Theorie, die eben dazu verleitete, alle Menschenbildung von der Pflege der Einsicht her in Angriff zu nehmen, in der Erwartung, die so geschulte Einsicht würde die von unten her sich auflehnenden niederen Seelentriebe schon bändigen, hat eben dazu geführt, die Pflege dieser niederen Seelenkräfte zu vernachlässigen; und alle Erfolglosigkeit unserer öffentlichen Erziehung ist wohl zum gröſsten Teil auf Rechnung dieses Umstandes zu setzen.... Schulung des Verstandes ist freilich ebenso notwendig; wenn dem Verstande, dem Denken die sittlichen Wahrheiten nicht vollkommen geläufig sind, so hat das Gemüt Mühe, gegen den anders gerichteten Verstand aufzukommen, ja es wird wohl von ihr kurzerhand zum Schweigen gebracht. Umgekehrt aber findet das sorgfältig gepflegte Gemüt an einem sittlich gebildeten Verstande die kräftigste Stütze.

5. Was sind und was sollen Anschauungen? Man betrachtet die Anschauungen nur als die Durchgangsstufe für die Gewinnung von Abstraktionen.... Die heutige Pädagogik kennt eigentlich gar keine Anschauungen, nur Vorstellungen.... Anschauungen allein sind die rechten Nahrungsmittel der Seele, die in Blut und Saft derselben übergehen.... Sie werden es freilich nur dann, wenn sie dem Gemüte zugelassen werden, und das Gemüt ihnen, — was eigentlich ganz natürlich von selbst geschieht, weil beide eine groſse Verwandtschaft zueinander haben, während ein Ausbeuten der Anschauungen im Interesse des Verstandes erst dazu führt, eine Scheidewand zwischen ihnen und dem Gemüte aufzurichten, indem sie dann nur in der halb abstrakten Form von Vorstellungen zur Verwertung kommen.

6. Der springende Punkt des Unterrichts: Ja, dieses innerlich knospende und treibende Leben in der Seele des Lehrers ist eben der springende Punkt, von dem alles Leben in der Schule, alle Gemüts-Regungen und Bewegungen in der Schülerseele allein auszugehen vermögen.... Aber die Theorie weiſs nichts von der unermeſslich wichtigen Rolle, die die Persönlichkeit in der Erziehung

[1]) Man beachte diesen Satz besonders!

zu spielen hat; oder wenn sie es weifs, so vergifst sie doch über ihrem Lieblingsthema, dem Unterrichtsmechanismus, die Hauptsache.

7. Gegenständliches Denken: Nächst der Notwendigkeit aus dem Werte der Anschauungen scheint man sich gegenwärtig in der pädagogischen Welt über nichts so klar zu sein als darüber, dafs sich das Denken vom Anschauen zu sondern habe.... Nur das Denken hat Wert für die Charakterbildung des Schülers, welches mit dessen Anschauen und Empfinden im engsten Zusammenhang steht.... Und so kommen denn die Abstraktionsmethodiker mit ihrer Wahrheit, wenn es in der Schülerseele längst wieder kalt geworden ist.... Diese ganze »wissenschaftliche« Unterrichtstheorie, die wir hier bekämpfen, ist eine solche falsche Abstraktion....

8. Dunkler Besitz: Jede lebhafte Anschauung, jede Empfindung, die sie einmal gehabt haben, hinterläfst eine solche Spur, und es ist nichts als die Summe dieser Spuren, welche der Seele ihr charakteristisches Gepräge giebt. Dagegen, was der abstrakte Verstand und das Gedächtnis aufgenommen haben, das ist zwar jederzeit bequem nachweisbar; aber dafür berührt es auch die Seele in ihrem Kern, dem Gemüte, so wenig, dafs es meist nicht die geringste Spur hinterläfst und also zur Charakterentwicklung gar nichts beiträgt. So geschieht es, dafs nicht selten jener dunkle Besitz der Schülerseele erziehlich weit bedeutungsvoller ist, als dieser helle, und es ist für eine rechte, naturgemäfse Pädagogik ein Gebot von gröfster Wichtigkeit, auch mit jenem dunklen Besitze zu rechnen.... Wenn wir nur im Unterricht dieser Kraft des Unbewufsten, dieser hohen Bedeutung des dunklen Besitzes eingedenk bleiben, so sind wir mit einem Schlage beträchtlich entlastet. Wir werden vieles, mit dessen Einprägung wir jetzt Stunden verschwenden, blofs am inneren Auge vorüberführen, nur möglichst lebensvoll und nicht ohne hier und da auch das Angeschaute in das höhere Licht der Betrachtung zu rücken.

9. Vom Mifsbrauch des Gedächtnisses: Die Vorgesetzten, die die Schule besichtigen, sowie die Eltern, die den öffentlichen Prüfungen beiwohnen, sie alle fragen lediglich nach dem Wissen und äufseren Können der Schüler. Freilich ist es auch schwer, die wahren Früchte des erziehenden Unterrichts, den Reichtum der Schüler an lebendig empfundenen inneren Anschauungen, die Kraft des Gemüts, das unbewufst sichere Wollen etc. in einer Schulprüfung nachzuweisen.... Ein einsichtiger Schulaufseher aber kann das Wohl der Schule erheblich fördern, wenn er nicht darnach urteilt, was das Gedächtnis der Schüler gefafst hat, sondern darnach, mit welchem Grad innerer Beteiligung der Lehrer seinem Beruf obliegt.... Zu einer sehr

verhängnisvollen Überschätzung des Wortwissens führt aber jene irrige Ansicht, wornach nur das Besitztum der Seele sei, was sich klar ausdrücken lasse, was in der Helle des Bewufstseins liege.... Nein, mit der Forderung, die Schüler möglichst viel reden zu lassen, bilden wir nur Schwätzer.... Legen wir aber allen Wert auf den stillen, inneren, innigen Umgang mit unsern Schülern, so werden wir sie weder schönklingende Worterklärungen, noch fein durchdachte Einteilungen, noch sittliche Urteile u. dergl. m. aufsagen lassen.... Aller eigentliche Anschauungsstoff (Erzählungen, Gedichte, geschichtliche und geographische Schilderungen etc.) ist nicht dazu da, um auswendig gelernt zu werden.

10. Die Schulklemme: Eben der Wahn, man müsse sich von den Schülern alles und jedes wiedergeben lassen, ist eines der Haupthindernisse für jenes seelische Parallelleben in den Schülern (und Lehrern).... Und so nimmt das Kind weit mehr das gehörte Wort, als die dadurch bezeichnete Sache auf.... Für die Charakterbildung sind solche Schulkinder so gut wie verloren. Das ist es aber eben, was Hildebrand die Schulklemme nennt.

II. Das Besondere

11. Der Religionsunterricht: Den Lehrgehalt, das Begriffliche und eben vorzugsweise verstandesmäfsig zu Erfassende als »Ziel« des Religionsunterrichts hinzustellen, halte ich unter allen Umständen für verfehlt.... Durch Verzicht auf irgend welche Leistungen der Schüler in der Religion wird der Religionsunterricht seine ganze persönlichkeitsbildende Macht entfalten können.... Natürlich darf und soll der Religionsunterricht auch das Wissen der Schüler vermehren; er kann und soll ihm das unbewufst religiöse Leben in der eigenen Seele auch zum Bewufstsein bringen. Aber das alles doch mehr gelegentlich und mit der Freiheit, mit der das Gemüt immer und überall das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden und das letztere auch als solches zu betrachten vermag. Es schadet nichts, wenn nichts Zusammenhängendes daraus entsteht!... Und am Ende ist das, was sie bei dem Verfahren des »Herausarbeitens«, also von vier, fünf Jahren her merken müssen, noch ein gröfseres Bleigewicht für sie, als wenn es in zwei Jahren (auf der Oberstufe der Volksschule) abgemacht wird.

12. Die biblische Geschichte: Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts mufs immer auf die biblische Geschichte gelegt werden.... Frömmigkeit läfst sich wie alles nur da lernen, wo sie zu finden ist: an Personen.... So sind also Altes und Neues

Testament pädagogisch gleichwertig. Jedes hat seinen ihm eigentümlichen Vorzug vor dem anderen voraus: das Alte die Fülle der konkreten Einzelfälle, das Neue die einheitliche Gestalt einer schlechthin vollkommenen religiösen Persönlichkeit. Ich empfehle vielmehr: — was wir schon haben, eine abwechselnde Behandlung der alt- und der neutestamentlichen Geschichte, doch so, daſs die eine immer erst zu Ende geführt wird, ehe die andere beginnt. Jedenfalls aber muſs jede der beiden Geschichtsreihen wenigstens zweimal auftreten, denn erst beim zweiten Male kann bei einer derselben auf die andere Bezug genommen werden.... Man mache doch lieber kein Gesetz aus dieser Verknüpfung von Spruch und Geschichte!.... Anschauungen, und also auch Geschichten, sind Selbstzweck und beeinflussen die Charakterbildung (durch die Gemütsbildung) an sich so stark, daſs ihre schlechtsinnige Darbietung immer als die Hauptaufgabe des Unterrichts angesehen werden muſs.... Die Geschichte muſs so erzählt werden, daſs sich die Schüler im Geiste auf ihren Schauplatz hin versetzt fühlen.

13. Die religiöse Poesie: Der religiösen Geschichte stelle ich in pädagogischer Beziehung die religiöse Poesie ebenbürtig zur Seite.... Sie hat bei ihrer, der biblischen Geschichte gleichwertigen Bedeutung, auch auf eine selbständige Stellung Anspruch zu erheben.... Das Bibellesen sollte in möglichst ausgedehntem Maſse betrieben werden.... Es muſs möglichst jeder der religiösen Dichter Alten und Neuen Testaments zu Worte kommen, vom Verfasser des Buches Hiob bis zu dem der Apokalypse.... Man pflegt gegenwärtig die zu lesenden Bibelabschnitte der »lieben Konzentration« zu gefallen an die biblische Geschichte anzugliedern.... Notwendig ist es nicht! Das ist ja auch nur so ein Modesatz, daſs alles »angegliedert« werden, alles durch einen anderen Gegenstand vorbereitet, durch verwandte Stoffe vermittelt werden müsse!.... Der Dichter kann nur durch sein Werk und dann nur wahrhaft fördern, wenn wir dasselbe im Zusammenhange auf uns wirken lassen.... Aufgabe des Lehrers ist es hierbei nur, die Sprache des Dichters in die Sprache des Kindes zu übersetzen — : zu dolmetschen.... 1. Man lasse möglichst wenig Sprüche lernen, und zwar solche, die sich nach Art unserer deutschen Sprichwörter wegen ihrer Kürze und scharfen Prägung dem Schüler förmlich ins Gedächtnis hineinbohren — die freilich bis zur unverlierbaren Sicherheit, und 2. jeder Spruch muſs da Verwendung finden, wo er dem Schriftsteller aus der Feder geflossen ist.... Auch hier (Kirchenlied) ist nicht das Lernen, sondern das Lesen, oder was noch viel besser ist, das Hören das Eine, was not thut.... Lassen wir

doch aus all den schönen Liedern die eine oder andere Strophe auswendig lernen, niemals aber das ganze Lied!

14. Die Geschichte: Die Hauptsache ist und bleibt die Geschichte der Ereignisse und Personen, die Kriegs- und Fürstengeschichte, die politische Geschichte. Vom Standpunkt der Persönlichkeitspädagogik wird also der biographischen Methode der Preis gereicht werden müssen.... Geschichte mufs erzählt werden, das liegt in der Natur der Sache, und jeder Versuch, das zu umgehen, führt zu Künstelei und Unnatur. Weshalb will man es nur den Schülern nicht gönnen, schweigend zu »lernen«.... Weshalb versteht man unter »Selbstthätigkeit« nur die Verstandesthätigkeit der Schüler, das Nachdenken und Schliefsen?... Derartige Übungen (Verknüpfungen, Begriffsbildung) mögen immerhin angestellt werden, wo sie sich ungesucht anstellen lassen; es wäre Thorheit, ihnen geflissentlich aus dem Wege zu gehen, denn sie sind nicht nur für die Ausbildung des Denkvermögens, sondern auch für die Vertiefung und Befestigung der Anschauungen von Wert.... Wir werden z. B. bei der Erzählung vom Selbstmorde des Varus vielleicht an denjenigen Sauls erinnern; wir werden höchstwahrscheinlich bei der Erzählung vom Ende Hermanns das Sprichwort heranziehen: »Undank ist der Welt Lohn«.... Moralisieren macht nie grofsen Eindruck, und das Beste an der Geschichte ist vielleicht gerade, dafs sie nicht moralisiert.

15. Geographie: Denn wenn es die Dinge sind, die den Menschen bilden, und nicht die Worte, so ist klar, dafs in diesem Vor-die-Augen-malen die Hauptkunst des Geographieunterrichts besteht.... Sicher aber wird, wer nur diese drei oder vier (die Wandlungen des Landschaftsbildes, die Kleinmalerei, die Zufälle des Augenblicks) überhaupt anwendet, mit seiner Unterrichtsweise einen starken erziehlichen (d. h. gemütlichen) Erfolg zu verzeichnen haben.... Indessen, es lassen sich auch immerhin aus der Fülle der geographischen Gegenstände einige allgemeine Beziehungen derselben zu einander herausgreifen, die dann in die Form von abstrakten Lehrsätzen gebracht werden können.

16. Naturgeschichte: Doch soll ausdrücklich noch einmal betont werden, dafs es nicht die von einem Junge und anderen ausgehende naturgeschichtliche Reformbewegung überhaupt ist, gegen die wir uns wenden müssen, sondern nur die Bevorzugung, die man vom Standpunkte der »Stufentheorie« aus der Entwicklung des »Gesetzmäfsigen« im naturgeschichtlichen Unterrichte zu schenken für gut befindet.... 1. Das Besondere, nicht das Allgemeine, Anschauungen, nicht Begriffe sind die Hauptsache. 2. Nicht sowohl Formen, als

vielmehr Leben soll angeschaut werden. Und 3.: Die Natur soll ebensogut mit dem Gemüte, wie mit dem Verstande erfaſst werden.... Überhaupt ist die Herbeiziehung der »Gesetze« für eine denkende Betrachtung der Natur und der Naturwesen — die wir selbstverständlich nicht über Bord werfen wollen — von nicht zu verkennendem Werte. Aber das »Gesetz« soll gar nicht losgelöst werden von den Erscheinungen, darf gar nicht losgelöst werden von den Erscheinungen, darf gar nicht losgelöst werden, wenn das Denken der Kinder ein »gegenständliches« bleiben soll....

17. Das Lesen: Nach ein paar einleitenden Worten des Lehrers, wodurch die innere Aufmerksamkeit der Schüler auf den Gegenstand hingelenkt wird, den das Stück darstellt, nehmen die Schüler das Buch herauf und lesen das Stück zuerst leise für sich.... Dem stillen Lesen folgt das laute.... Indem er (der Lehrer) dem Lesestück Satz für Satz folgt, sucht er den Inhalt desselben vor den Schülern recht anschaulich erstehen zu lassen.... Hierzu gehört vor allem ein möglichst konkretes Ausmalen der einzelnen Auftritte.... Nur wo die Darstellung zu einer Entscheidung hindrängt oder wo hauptsächlich das Herz der Schüler bewegt werden soll, da nimmt der Lehrer das Wort allein.... Auch unbekannte oder besonders beachtenswerte Spracherscheinungen sind bei jener Umschreibung des Lesestückes gleich mitzunehmen.

18. Vom deutschen Sprachunterricht: Denn der nächste Zweck des Sprachunterrichts ist und bleibt die Sprachfertigkeit der Schüler.... Hildebrand: »Der Unterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen« .... »Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluſs an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache!« .... »Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene« .... »Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen« .... Ein Sprachunterricht, der so nachdrücklich das Werden der Sprache betont, kann selbstverständlich auch an der Wortbildung (»Bildergehalt der Sprache«) nicht vorüber gehen.... Bei alledem kommt es doch nicht darauf an, daſs der Schüler das Ganze des grammatischen Zusammenhangs überblicke, sondern vielmehr darauf, daſs der Schüler die Ordnung, die in der Sprache herrscht, in sich nachempfinde, — das Gefühl davon ist eben vollständig hin-

reichend, wenn es auch durch einzelne allgemeine Regeln — besonders da, wo es von Haus aus etwas verbildet ist, geschärft und gestützt werden soll.... In der Volksschule freilich dürfte diese Stufe (ungeteilte Hingabe an den Inhalt) überhaupt nicht zu erreichen sein, da werden die Schüler immer mehr oder weniger an der Form kleben bleiben, so dafs der Gewinn, den Hildebrand von den deutschen Aufsätzen für die innere Bildung der Schüler erhofft, für die Volksschule wenigstens — abgesehen von den begabtesten Schülern — füglich bezweifelt werden darf.

19. Die technischen Fächer. Gesang: Dieses letzte Ziel ist die musikalische Bildung des Schülers, die Entwicklung des Musikalischen im Schülermenschen.... Dafs es in erster Linie gar nicht auf das Singen, sondern auf das Hören ankommt.... Den Inhalt, den Gehalt macht allein die dabei ausgedrückte Empfindung aus.... Das Vollkommenste ist und bleibt freilich, wenn musikalisches Empfinden und schöne Stimme im Gesanglehrer vereinigt sind. Zeichnen: Es handelt sich also nicht sowohl darum, den Schülern eine technische Fertigkeit zu übermitteln, als vielmehr darum, sie das Schöne sehen und geniefsen zu lehren; und die Handgeschicklichkeit, die sie sich aneignen sollen, hat in erster Linie den Zweck, das Auge beim Sehen zu unterstützen.... Naturgegenstände irgend welcher Art nachzeichnen zu lassen,[1]) ist also doppelt verfehlt; erstens weil es sich hier nicht notwendig um Schönes handelt, und dann weil ihre Nachbildung so schwierig ist, dafs sie unmöglich schön ausfallen kann. Die einfachste geometrische Figur, ein Quadrat, ein Kreis, mit gröfster Sauberkeit gezeichnet und womöglich gegen den Hintergrund etwas abgetönt, erfüllt den ersten Zweck, den Schülern das Schöne sehen zu lehren, weit besser.... Das farbige Flachornament ist das Feld, das sie allein mit Erfolg anzubauen vermag.... Das Komponieren! Vorausgesetzt ist dabei natürlich immer der Gebrauch von Lineal und Zirkel. Raumlehre: Auch hier handelt es sich um das Anschauen von Formen, aber unter Zugrundelegung der in ihnen waltenden Zahlenverhältnisse. Rechnen: Gewifs, Langeweile kann im Rechenunterricht so leicht nicht aufkommen.... Der Schüler macht hier, wie Hildebrand sagt, fortwährend Eroberungen. Dies aber setzt immer eine Beteiligung des Gemütes voraus. Schönschreiben: Sein erziehlicher Wert beruht auf der Schönheit, d. i. dem charakteristischen Ausdrucke dieser Formen.

[1]) Man vergleiche dazu bei Gelegenheit Lindes Aufsatz in der »Deutschen Schule«, Jahrg. 1899 Hft. 11 und zwar die Stelle, wo er von den Vorübungen des Schreibens spricht!

20. Rückblick und Ausblick: »Persönlichkeitspädagogik« heifst unsere Unterrichtslehre aus dem doppelten Grunde, weil es sich hierbei sowohl um die Persönlichkeit des Lehrers als auch um die des Schülers handelt. Persönlichkeit aber ist uns gleichbedeutend mit Eigenleben, d. i. das, was infolge der äufseren Erfahrung an selbsteigenem Denken, Fühlen und Wollen in der Seele aus schon vorhandenen Keimen erwächst.... An erster Stelle steht immer nur überall die Erzieherpersönlichkeit, denn die wirkt allein schon durch sich selbst erzieherisch im höchsten Sinn des Wortes, sie mag mit den Kindern treiben, was sie will, und schliefslich auch, wie sie es will.... Es ist denn doch gar nicht so wichtig, dafs etwas auf dem Lehrplane stehe; die Hauptsache ist, dafs es im Gemüte des Lehrers eine Stelle gefunden hat.... Es giebt daher keine dringendere Aufgabe für die pädagogische Gegenwart, als die Heranbildung echter Lehrerpersönlichkeiten.... Eine Hebung des Standes, auch in Bezug auf Einkommen und soziale Wertschätzung (dieses beides geht ja leider immer Hand in Hand), ist eine Angelegenheit, die der Persönlichkeitspädagogik gar nicht so fern liegt.

Bevor ich zur Kritik der Lindeschen Unterrichtslehre schreite, mit welcher der Leser durch einen umfänglichen Auszug bekannt wurde, erkenne ich hier gern den Wert der Vorarbeiten an, die von Kuhn-Eisenach[1]) und Wigge-Rodenkirchen[2]) geleistet wurden. Ersterer hat in einem Vortrag, gehalten auf der 13. Thüringer Lehrerversammlung in Eisenach, dargethan, wie die Herbartsche Pädagogik über die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht denkt, welche Bedeutung der Lehrpersönlichkeit beizumessen ist und welche Pflichten sowohl dem Lehrer als dem Staate aus dieser Bedeutung erwachsen.« Wigge geht besonders den Definitionen Lindes zu Leibe und nimmt auch die Theorie der Formalstufen den unerhörten Angriffen gegenüber in Schutz. Die nun folgende Kritik will den ganzen Linde fassen, will seine gesamten Vorwürfe zurückweisen, die in folgenden Sätzen des Schlufskapitels zusammengefafst sind: »Sie überschätzen das Mechanische, das, was sich äufserlich machen läfst, und unterschätzen das Persönliche, das freilich frei wachsen will und sich daher auch nicht so in die Hand nehmen und nach Belieben rechts oder links biegen läfst. Und zwar haben hier die ‚wissenschaftlichen' Pädagogen vor den ‚Empirikern', bei aller gegenseitigen Befehdung,

[1]) Karl Kuhn, Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht. Leipzig, H. Haake.

[2]) Wigge, Persönlichkeitspädagogik. Neue pädagog. Zeitg., 22. Jahrg. Nr. 20—22.

nichts voraus, wie diese nicht vor jenen.... Bei den ‚Wissenschaftlichen' kommt nun hierzu noch das Gewicht, das sie auf die Anordnung des Lehrstoffes, auf seine allseitige Verknüpfung und auf seine Durcharbeitung legen.«

Linde thut, als wenn Hildebrand der erste pädagogische Meister, der erste »Persönlichkeitspädagog« gewesen und als ob er als der begeisterte Schüler durch Ausdenkung der pädagogischen Äufserungen des Meisters, die sich vor allem in dem Buch »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt« befinden, die erste »Persönlichkeitspädagogik« geschrieben. Hätte er freilich nicht »in unweiser Selbstüberhebung über die allgemeingiltigen Ergebnisse der pädagogischen Forschung hinweggesehen« (S. 170 seines Buches), hätte er wirklich »fast ängstlich in der zeitgenössischen pädagogischen Litteratur« (S. III), aber auch in den Werken der älteren pädagogischen Seher und Forscher gesucht nach den Spuren der Erkenntnis, »dafs die Persönlichkeit des Lehrers und die Gemütsbildung des Schülers ‚auch' beachtet sein wolle etc.«, dann wäre er sicher zu dem Zweifel gekommen, ob Hildebrand und seine eifrigsten Anhänger wahrhaftig so originell sind als sie thun, ob nicht auch die von Herbart und Ziller begründete und von einer Anzahl tüchtiger Schüler ausgebaute pädagogische Lehre einen Platz findet in dem Begriffsumfang der »Persönlichkeitspädagogik«. Ich behaupte, dafs die Herbart-Zillersche Pädagogik dem Geiste und dem Worte nach eine »Persönlichkeitspädagogik« ist, indem sie von dem Erzieher das Höchste verlangt und den Zögling stets als werdende Persönlichkeit betrachtet in der absichtlichen Führung zum sittlichen Ideal, zum erhabnen Vorbild aller Persönlichkeit, zu Christus. In der Wertschätzung der vollgiltigen, d. h. der sittlich, allgemein-wissenschaftlich und pädagogisch gebildeten Lehrerpersönlichkeit, in der Würdigung der hohen Bedeutung des Lehrerbeispiels sind alle Pädagogen einig, welche Linde die »wissenschaftlichen« nennt, einig von Herbart an bis herauf zu den jetzt noch lebenden und für die Grundgedanken des Meisters kämpfenden Schulmännern.

Schöner und noch deutlicher wie der »Pädagog unter den Philosophen« kann auch kein Hildebrand über den Einflufs und Takt der Lehrerpersönlichkeit und über den Mafsstab schreiben, der an die Person des Erziehers anzulegen ist. Zum Beweis soll eine Reihe von Stellen aus seiner »allgemeinen Pädagogik« hier folgen. Nachdem Herbart schon in der Einleitung mehrfach kundgegeben, wie hoch er den persönlichen Einflufs des Lehrers schätzt, äufsert er sich im

Kapitel von der Regierung der Kinder folgendermafsen: »Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigentümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erworben wird die Autorität nur durch Überlegenheit des Geistes; und diese läfst sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduzieren; sie mufs für sich, ohne alle Rücksicht auf »Erziehung, dastehen«.[1] ... »Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen; der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings und schliefst sich, mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an; oder er sorgt, dafs er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde etc.«[2].... »Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden; aber sie ist der eigentlichen Erziehung so wichtig — indem sie dem Zögling die Geistesrichtung des Erziehers mitteilt —, dafs diejenigen dem gröfsten Tadel unterliegen, die sich ihrer zu den selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder so gern und so verderblich bedienen«.[3] ... »Man habe Sinn für alles, was Menschheit und Tugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten. Nur wer viel empfangen und eben darum viel wiedergeben kann, der kann auch viel entziehen und durch solchen Druck Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemütes nach seinem Gutdünken lenken.«[4] ... »Der Erzieher mufs daher den Knaben aufstören, indem er in ihm unterscheidet; er mufs ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und hemmenden Kraft, welche den in eigener Bildung begriffenen Menschen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähre er sie, als aus seiner eigenen bewegten Seele? — Wie dem Erzieher wird, indem solche und andere Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, dies nachzuempfinden, ist das erste Ausgehen aus der Roheit und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung«.[5] ... »Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nötig sei für die Äufserung der eigenen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüt, das niemals redend überflösse, ein unbehilf-

[1]) Allg. Päd., herausg. von Bartholomäi. I. Bd. S. 20. — [2]) S. 21. — [3]) S. 21. — [4]) S. 24. — [5]) S. 24.

liches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Mannigfaltigkeit der Wendungen, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen, — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und manches zu extemporieren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann«.[1] ... »Viele Erfahrungen wird der Zögling an dem Erzieher machen müssen, ehe die feine Lenksamkeit hervorgeht, die aus blofser Kenntnis und Schonung seines Gefühls entspringen soll. Wie sie aber sich zeigt: mufs das Betragen des Erziehers stetiger, gleichförmiger werden: er darf nicht in den Verdacht kommen, als könne mit ihm kein festes Verhältnis gelingen, als könne man nicht sicher an seinem Herzen ruhen.«[2] ... »Und vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: dafs Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden.«[2b] Mut ist eben auch ein Kennmal der werdenden Persönlichkeit.

Nach Linde besteht die unterrichtliche Thätigkeit hauptsächlich in der möglichst anschaulichen Darstellung dessen, was die Seele des Lehrers erfüllt, und er ist der Überzeugung, dafs sich von dem Vorleben des Lehrers sich gleichlaufend das Seelenleben des Schülers entwickelt. Dann spricht er von einem »Parallelismus des Unterrichts«. Auf Grund obiger Citate kann man bei Herbart auch von einem Parallelismus, von dem »Parallelismus der Regierung« sprechen, auf Grund der folgenden Stelle aber auch noch von einem »Parallelismus der Zucht«: »Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich setzen wird, diese mufs der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen mufs er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten.«[3] ... »Er sucht für sich eine Ehre darin, dafs man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.«[4] Herrlicher kann sich das Wohlwollen dem Zögling gegenüber nimmer in Worten offenbaren!

(Fortsetzung folgt)

---

[1] S. 25. Siehe auch Auszug aus Linde I. 2! — [2] S. 25. — [2b] S. 19. — [3] S. 28. — [4] S. 32.

MITTEILUNGEN

1. XXXIII. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

Bericht von Dr. **A. Reukauf** in Hildburghausen

Die 33. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik fand in den Tagen vom 27.—29. Mai in Hildburghausen statt. Die Vorversammlung wurde in dem Saale des Hotels »Burghof«, die beiden Hauptversammlungen im »Kaisersaal« abgehalten unter Leitung des Vereinsvorsitzenden, des Herrn Professor Dr. Vogt aus Wien. Der Besuch war mäfsig; die Teilnehmerzahl am 1. Versammlungstag betrug etwa 100. Der Grund dazu ist wohl vor allem in dem Charakter der Aufsätze des diesjährigen Jahrbuchs zu suchen, von denen drei sich mit schwierigen Fragen der Ethik und Psychologie beschäftigen, ferner in der grofsen Zahl von Versammlungen verschiedenster Art in der Pfingstwoche und endlich in dem Übelstande, dafs eine Reihe von Mitgliedern das Jahrbuch erst kurze Zeit vor der Versammlung erhalten hatten.

In der Vorversammlung am Abend des 27. Mai begrüfste zunächst der Berichterstatter die Erschienenen im Namen der Hildburghäuser Mitglieder. Er wies darauf hin, dafs der Verein zum ersten Male im Heimatlande seines Gründers, des Professors T. Zillers, tage. In Meiningen, wo dieser nicht blofs das Gymnasium besucht, sondern auch einige Jahre als Gymnasiallehrer gewirkt habe, sei sein Andenken ja ziemlich verlöscht; wenigstens sei kürzlich, als man das Gedächtnis berühmter Meininger durch Anbringung von Gedenktafeln zu ehren beschlossen habe, an Ziller nicht gedacht worden, ein Versäumnis, das hoffentlich wieder gut gemacht werde. Doch habe die Herbartsche Pädagogik seit Jahren festen Fufs im Herzogtume gefafst. Schon seit 25 Jahren sei die Fachaufsicht durch Kreisschulinspektoren im Hauptamte eingeführt, und während man anderwärts klage, dafs das von den Seminaren den jungen Leuten eingepflanzte pädagogische Interesse in der Praxis erlahme oder gar durch bureaukratische Vorschriften erstickt werde, werde es in Meiningen durch die Kreisschulinspektoren sorglich gepflegt. So stelle auch das Meininger Land zu dem grofsen auf über 1000 Mitglieder angewachsenen »Verein

der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen« über ein Drittel der Mitglieder. Diese Verbreitung pädagogischen Interesses und insbesondere des Interesses für Herbartische Pädagogik sei zum grofsen Teil dem verdienstvollen Leiter des Meininger Schulwesens, Herrn Geheimen Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt zu verdanken. Mit dem Wunsche, dafs der Geist Zillers die Verhandlungen leiten möge, schlofs die Begrüfsung. — Herr Professor Vogt teilte darauf mit, dafs der Verein im verflossenen Jahre eine kleine Zunahme an Mitgliedern erfahren habe; wenn er in den vorhergehenden Jahren stetig, wenn auch unbedeutend, abgenommen habe, so sei der Grund einmal darin zu suchen, dafs es vielfach an Interesse und Verständnis für die schwierigen Fragen, z. B. der Konzentration fehle, dafs ferner die Sucht nach Neuem, auch wenn es unbegründet oder falsch sei, in pädagogischen Kreisen vielfach vorherrsche, dafs endlich die Herbartsche Pädagogik auf den Universitäten ungenügend vertreten sei. Nachdem sodann die Tagesordnung für die beiden Hauptversammlungen festgestellt worden, teilte Herr Professor Vogt noch Grüfse von Herrn Professor Rein und Herrn Professor Dr. Falbrecht mit. — Daran schlossen sich Berichte über die Thätigkeit der Zweig- und Ortsvereine und über die Ausbreitung Herbartischer Gedanken. Es sprachen die Herren Rektor Hollkamm aus Wolmirstedt, Mittelschullehrer E. Haase aus Halle, Lehrer Ködel aus Magdeburg, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf aus Auerbach, Direktor Dr. Wilk aus Gotha, Superintendent Rolle aus Gräfenthal, Seminaroberlehrer Dr. Reukauf aus Hildburghausen, Lehrer Franke aus Leipzig. Es zeigte sich, dafs zwar in vielen Zweigvereinen die gemeinsame pädagogische Kleinarbeit, das Durcharbeiten Herbartischer Litteratur ruht, dafs aber die Herbartischen Ideen doch mehr und mehr in grofse Kreise dringen. — Daran schlofs sich noch eine Debatte darüber, wie man die einzelnen Landesvereine, besonders den in Rheinland und Westfaleu und den thüringischen, noch in festere Verbindung zum Hauptverein bringen könne.

In der ersten Hauptversammlung am 28. Mai teilt Herr Dr. Reukauf vor Eintritt in die Tagesordnung einen Dankbrief des Herrn Staatsministers Excellenz von Heim für die Einladung zur Versammlung mit. Sodann wurde beschlossen, ein Begrüfsungstelegramm an Herrn Wirkl. Geheimen Staatsrat Excellenz Ziller, den verdienstvollen Leiter des Meininger Finanzwesens, den Bruder des unvergefslichen Professors Ziller, zu richten. — Als Vertreter der Schulbehörde nahm Herr Geh. Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt an den Verhandlungen teil. Es wurden besprochen: Die Arbeiten von Hollkamm über »die drei Arten der successiven Stoffanordnung« und von Reukauf: »Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterrichte der Volksschule.« Es beteiligten sich aufser dem Vorsitzenden und den Referenten an der Verhandlung die Herren Lehrer Schmidt, Zillig, Wolz aus Würzburg, Schuldirektor Dr. Wilk aus Gotha, Lehrer Pfannstiel aus Meiningen, Schuldirektor Dr. Just aus Altenburg, Seminardirektor Professor Otto aus Eisenach, Realschullehrer Dr. Meltzer aus Zwickau, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf aus Auerbach.

1. Hollkamm. Die Arbeit bespricht die drei zur Zeit in den verschiedenen Lehrplänen herrschenden Lehrplanordnungen, von denen die fachwissenschaftliche zumeist für die Lehrpläne der höheren Schulen, die nach konzentrischen Kreisen zumeist für die Volksschulen mafsgebend ist, während die Zillersche Schule die Anordnung nach kulturhistorischen Stufen verficht. Der Verfasser sucht zwischen der letzteren und derjenigen nach »ursprünglichen konzentrischen Kreisen« zu vermitteln. — Die Verhandlung war vielfach sprunghaft, die drei Teile der Abhandlung wurden nicht getrennt besprochen, trotz Vorschlag des Vorsitzenden, die Debatte über das fachwissenschaftliche Prinzip förderte keine allgemein anerkannten Ergebnisse; in den Mittelpunkt der Verhandlung rückte zuletzt die Frage der Konzentration, über die aber auch nicht völlige Einigkeit hergestellt werden konnte. — Auch in der Volksschule, nicht blofs in den höheren Schulen, herrscht vielfach das fachwissenschaftliche Prinzip. Dies ist nicht blofs darin zu finden, dafs in der schulmäfsigen Behandlung der Unterrichtsstoffe vom fachwissenschaftlichen Begriff ausgegangen wird, sondern auch darin, dafs überhaupt fachwissenschaftliche Begriffe vermittelt werden. Der Grundsatz, Kulturgüter zu übermitteln, ist mafsgebend geworden (Schmidt). Um dies fachwissenschaftliche Prinzip der Durcharbeitung handelt es sich aber nicht im Aufsatz, sondern blofs um das Prinzip für Anordnung der Stoffe (Hollkamm). Dies letztere kann man wohl darin erblicken, dafs logische, nicht psychologische Gesichtspunkte für die Anordnung der Stoffe mafsgebend sind (Vogt). Dann fragt sich, ob die jetzt im Rechenunterricht herrschende Stoffanordnung in den unteren Schuljahren (Zahlenkreis von 1—10, 1—100, unbegrenzter Zahlenraum) nicht ebenso fachwissenschaftlich ist, wie die bis ins 16. Jahrhundert herrschende Stoffreihe, Numerieren, Addieren, Subtrahieren u. s. w. Auch bei jener Anordnung sind logische Gesichtspunkte mafsgebend. Es fragt sich also, ob die fachwissenschaftliche Anordnung überhaupt zu verwerfen ist (Wilk). Bei der Gruppierung der Rechenstoffe in der zuerst angegebenen Folge kann psychologisch im Unterricht verfahren werden, bei der zuletzt angegebenen fachwissenschaftlichen nicht. Darum ist diese von jener Anordnung des Stoffs nach ursprünglichen konzentrischen Kreisen zu scheiden (Hollkamm). Dagegen läfst sich darauf hinweisen, dafs beiden Stoffreihen trotz allem fachwissenschaftlich-logische Gesichtspunkte zu Grunde liegen. Mit der Theorie der kulturhistorischen Stufen steht allerdings nur die erste Reihe in Harmonie, und zwar insofern als die Zahlenreihe erst nach und nach entstanden ist. Man behauptet von manchen Naturvölkern, dafs sie nicht weiter als bis 3 zählen können; es läfst sich daraus der Schlufs ziehen, dafs das Rechnen im unbegrenzten Zahlengebiet erst für eine verhältnismäfsig hohe Kulturstufe anzusetzen ist (Wilk). — Das fachwissenschaftliche Prinzip ist überhaupt als ein Feind jedes geordneten Unterrichts anzusehen. Ihm ist der Lehrbuchinhalt Hauptsache. Es gilt das Kind prüfungsfähig zu machen. Leistung und Erfolg ist mafsgebend, ob das Kind sich innerlich am Unterricht beteiligt, ob es das Vorgetragene versteht, ist gleichgültig, wenn das Kind es nur weifs. Daraus folgen dann Überbürdung der Kinder und Unterdrückung der

methodischen Freiheit für den Lehrer (Zillig). Demnach wäre das Hauptcharakteristikum des fachwissenschaftlichen Prinzips im Zweckgedanken, den Kindern wie dem Vieh Wissen vorzuschütten, zu erkennen. Derselbe Zweck ist aber vielfach auch bei dem Prinzip der konzentrischen Kreise das ausschlaggebende Moment (Vogt). Das hieſse die historische Entwicklung für die Begriffsbestimmung der 3 Lehrplanprinzipien maſsgebend sein lassen. Thatsächlich ist in der Schule zuerst der Grundsatz, Wissen zu vermitteln, dann erst der, durch das Wissen zu veredeln, maſsgebend gewesen (Hollkamm). Das Wesen der fachwissenschaftlichen Anordnung besteht wohl darin, daſs die Fachwissenschaft für die im Unterricht zu erarbeitenden Begriffe z. B. in Raumlehre oder Rechnen eine feste logische Stufenfolge feststellt. Wenn dabei die psychologisch begründete Durcharbeitung der konkreten Stoffe, aus denen jene Begriffe erarbeitet werden sollen, freigelassen wird, so kann man vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gegen Anordnungen, die zugleich fachwissenschaftliche sind, nichts einwenden. Es fragt sich aber, woraus das oberste Prinzip für die Anordnung der Stoffe abzuleiten ist (Reukauf). — Nicht das fachwissenschaftliche Prinzip, über das bisher des längeren verhandelt worden ist, steht in Hollkamms Aufsatz im Mittelpunkt der Untersuchung, sondern die Frage der Berechtigung von konzentrischen Kreisen und kulturhistorischen Stufen. Hollkamm versucht zwischen beiden Prinzipien Harmonie herzustellen. Es fragt sich, ob dieser Versuch geglückt ist. Das Bild der konzentrischen Kreise ist aus der äuſseren Natur genommen und bezieht sich auf das Wachstum eines Baumes mit seinen Jahresringen. Für das innere Wachstum des Menschen müssen aber innere Gesetze maſsgebend sein. Das hat zuerst Pestalozzi gefühlsmäſsig erkannt, die Herbartsche Schule hat nun das Hauptgesetz in der Theorie der Kulturstufen gefunden. Es gilt zunächst für die historischen Fächer, läſst sich aber auch für andere verwenden, indem man der Entwicklung der Fachwissenschaften nachgeht. Wollte man neben dem Prinzip der kulturhistorischen Stufen noch das der konzentrischen Kreise anerkennen, so könnte leicht ein Zwiespalt im Lehrplan entstehen. Demnach bedarf es gar nicht der Unterscheidung ursprünglicher und abgeleiteter konzentrischer Kreise. Hollkamm sieht in der Verwechselung der beiden Arten konzentrischer Kreise, von denen die eine mit den kulturhistorischen Stufen verwandt sei, das Hindernis für die weitere Verbreitung der Kulturstufentheorie. Das Hindernis ist aber nicht hier zu suchen, sondern in dem Bureaukratismus der Schulregierungen, in der mangelhaften Ausbildung der Lehrer auf den Seminaren und in der modernen Sozialpädagogik (Just). Gegen die Behauptung, ein Prinzip genüge zur Anordnung für alle Fächer, lieſse sich einwenden, daſs das Prinzip der kulturhistorischen Stufen eigentlich doch bloſs für historische Stoffe gilt. Fragt man bei den Formalien nach, wie sich die Fachwissenschaften entwickelt haben, z. B. Grammatik, Raumlehre, Rechnen, so kommt man auf konzentrische Kreise (Hollkamm). Dabei muss aber doch das kulturhistorische Prinzip als oberstes, ausschlaggebendes betrachtet werden. Wollte man bei Fächern wie dem Rechnen von dem Prinzip der konzentrischen Kreise ableiten, was in den ersten,

was in den zweiten Kreis gehört, so wäre man subjektivem Gefühl anheimgegeben (Just). — Das Bild von den konzentrischen Kreisen ist überhaupt verfehlt; es soll nur bildlich darstellen, dafs man denselben Stoff unter anderen Gesichtspunkten durchläuft. Mafsgebend ist die Entwicklung des Ich vom empfindenden zum vorstellenden und denkenden Ich. Besser würde, wenn man ein körperliches Bild nehmen wollte, das Bild einer Spirale passen (Vogt). Das Wesen der konzentrischen Kreise ist erstens darin zu suchen, dafs aus einer in der Anschauung vorliegenden oder geschichtlichen Reihe eine Anzahl Punkte herausgegriffen werden, die man für am leichtesten verständlich hält, und dafs diese Punkte später im Zusammenhang mit neuen aus der gegebenen Reihe nochmals durchlaufen werden, dafs zweitens das Durchlaufen unter höhere Gesichtspunkte gestellt wird, so dafs für die methodische Durcharbeitung der bekannten Stoffe blofs die 3.—5. Formalstufe sich ändert. Diese Begriffsbestimmung pafst aber nicht auf das, was Hollkamm ursprüngliche konzentrische Kreise nennt, denn im Rechenunterricht wird zuerst der Zahlenraum von 1—10, dann 10—100, dann 100 etc. bearbeitet, die früher gelernten Operationen werden nur immanent wiederholt (Wilk). — Hollkamm hat zu viel Wohlwollen gegenüber dem Prinzip der konzentrischen Kreise, dessen Grundgedanke nicht Weckung von Interesse, sondern Beibringung von Kenntnissen ist. Unser Grundsatz mufs der Zillers bleiben: das Kind durch Kenntnis der Vergangenheit emporzuheben zur Gegenwart. Dabei mufs aber das Ethische immer im Mittelpunkt bleiben. Das kommt zu kurz bei der Weiterbildung von Zillers Theorie der Konzentration, wie sie Just, Rein, Vogt u. a. vertreten. Wenn man dem Weg nachgeht, den die einzelne Fachwissenschaft in ihrer Entwicklung genommen hat und daraus die Stofffolge der Unterrichtsstoffe für die einzelnen Unterrichtsfächer ableiten will, so wird das Lehrplansystem zerstört, denn der Gesinnungsunterricht wird isoliert, ferner kommt man aber auch in Abhängigkeit von den wechselnden Meinungen der Fachwissenschaft, der heute das, morgen jenes wertvoll ist, während Ziller die Auswahlstoffe fest umschrieben hat (Zillig). — Thatsächlich hat eine Wandlung in den Grundansichten des Vereins sich vollzogen. Ziller hat aus dem zentralen Stoff des Gesinnungsunterrichts mittelst gleichzeitiger Konzentration alle Stoffe für die übrigen Fächer abzuleiten gesucht. Das ist ein Ideal, aber ein unerreichbares, denn auch für die Stoffreihen der dienenden Fächer mufs das Prinzip gelten, dafs sie geordnete Stofffolgen sein sollen. Wenn wir nun die für die einzelnen Wissenschaften im Laufe der Menschheitsentwicklung auftretenden Wissensziele aufsuchen, so ergiebt sich ungesucht ein Parallelismus mit den Willenszielen. Der oberste Gesichtspunkt Zillers, die Einigung aller Stoffe unter ethischem Zielpunkt, bleibt auch bei uns nach wie vor anerkannt (Just). Auch der Begriff der Persönlichkeit spielt hier herein. Gewifs, wir haben eine systematische Persönlichkeit als Ideal in Jesus Christus; aber wir selbst bringen es nur zu Kollektivpersönlichkeiten, in denen nicht alles völlig unter einem höchsten Gesichtspunkt geeint ist. Zur Zeit des Pietismus hat man alle Stoffe nach dem obersten Ziel der Ethik geprüft, und darum hat A. H. Francke die alten Sprachen, die

Naturwissenschaften, Mathematik etc. aus den höheren Schulen hinauszuwerfen versucht. Das Sittliche ist aber nicht als allumfassend für den Unterricht zu betrachten, es giebt auch soziale Forderungen, die berücksichtigt sein wollen. Wenn man nun der Entwicklung der Einzelwissenschaften nachgeht, so braucht man sich trotzdem nicht von der Fachwissenschaft ganz abhängig zu machen, man mufs das aussuchen, was zugleich auch pädagogisch wertvoll ist. Dafür ist die Entscheidung nicht so schwer (Vogt). Die Gründe für die neuere Auffassung der Konzentration erscheinen nicht durchschlagend. Die Bedenken gegen die Isolierung des Gesinnungsunterrichts und die Zerreifsung des Lehrplans sind nicht behoben. Ferner wenn Jesus ein unerreichbares Ideal ist, dann hat die Religion keine reale Bedeutung, keinen Wert fürs Leben (Zillig). Es wäre wünschenswert, wenn zur Klarlegung der Frage der Konzentration eine besondere Vorlage fürs nächste Jahrbuch von den Würzburgern gemacht würde (Vogt). Die Frage liefse sich vielleicht noch prinzipieller anfassen. Es handelt sich darum, ob sich Zillers Unterrichtsziel des gleichschwebend-vielseitigen Interesses mit logischer Folgerichtigkeit aus dem obersten Erziehungsziel ableiten läfst (Reukauf).

Aus den nun folgenden kurzen geschäftlichen Verhandlungen sei hervorgehoben, dafs das Jahrbuch künftig sofort nach Fertigstellung versandt werden soll, ohne Rücksicht darauf, ob der Beitrag der betreffenden Mitglieder schon eingegangen ist. Dieser soll, falls er bis zu einem gewissen Termin, etwa 1. Juli, nicht eingeht, durch Postnachnahme erhoben werden. Auf diese Weise kann es möglich werden, dafs das Jahrbuch schon mehrere Wochen vor Ostern in die Hand der Mitglieder kommt. — Ferner fand Wiederwahl der ausscheidenden Vorstands-Mitglieder statt.

2. Reukauf. In dem genannten Aufsatz werden die verschiedenen Lehrpläne für den Religionsunterricht der Volksschule untersucht, zunächst der Lehrplan Professor Reins, der eine Weiterbildung des Zillerschen Ideallehrplans darstellt, aber wegen zu späten Anfangs des Religionsunterrichts (im 4. Schuljahr) in der Volksschule auf Schwierigkeiten stöfst, ferner die Kompromifslehrpläne von Thrändorf-Meltzer, Just und Ackermann; endlich sucht der Verfasser den Vorschlag eines doppelten Durchlaufens der geschichtlichen Stoffe zu begründen. Es kamen am ersten Verhandlungstage blofs die Einleitung und die beiden ersten Teile der Arbeit zur Besprechung. — Jeder Lehrplan stellt eine Anpassung der pädagogischen Prinzipien an die Mächte der Praxis vor. Diese Mächte sind aber von verschiedenem Wert und bedürften wohl noch schärferer Scheidung. Es kommt in Frage die Macht der Behörden, deren Druck oft eine rationelle Weiterbildung der Lehrpläne verhindert, die Macht des Herkommens, die Unvollkommenheit der Kindesnatur, deren Berücksichtigung durchaus nicht als ein Imstichlassen von Idealen aufzufassen ist, sondern als eine pädagogische Notwendigkeit, ferner die Verschiedenartigkeit der Schulorganisationen und endlich die Macht sozialer Gemeinschaften z. B. der Kirche. (Otto). Für mich bildete die Berücksichtigung des 3. Punktes, die Unvollkommenheit der Kindesnatur, den Mittelpunkt der Untersuchung im dritten Teil (Reukauf). — Die Einleitung bietet eine Reihe von Be-

hauptungen, für die ein ausführlicher Beweis fehlt, z. B. betreffs Konzentration, Verbreitung der Formalstufen etc. (Wolz). Es kam hier darauf an, kurz das Fazit der Lehrplanbewegung zu ziehen, für viele Punkte mufs auf die ausführliche Schrift »Didaktik des Religionsunterrichts« (Leipzig, Wunderlich 1900) verwiesen werden. Zu dem Ackermannschen Lehrplane sind noch einige Berichtigungen zu machen. Die Erzvätergeschichten, so teilte Herr Kuhn mir vor kurzem mit, werden in Eisenach von Ostern ab im 2. Schuljahr behandelt, zur Weihnachtszeit werden die Geschichten aus dem ersten Schuljahr wiederholt und ergänzt. Dasselbe geschieht im 3. und 4. Schuljahr. Gestrichen sind die Geschichten vom Scherflein der Witwe und von der Speisung der 5000. Die Behandlung ist nicht streng unterrichtlich. Bei den Propheten wird Meltzers Lesebuch benutzt, Amos wird ausführlich, Jesaja, Jeremia und Deuterojesaja werden gekürzt behandelt, der Stoff wird mit Interesse aufgenommen (Reukauf). — Es hätte noch schärfer untersucht werden sollen, wie historische Persönlichkeiten auf Kinder wirken können als geistige Kausalitäten, ferner welche historische Persönlichkeiten pädagogisch wertvoll sind, endlich welche Stufen in der kindlichen Entwicklung festzustellen sind, da ja diese mafsgebend für die Auswahl der Stoffe sind, dann würde sich auch ergeben, dafs an dem ursprünglich Zillerschen Lehrplan festzuhalten ist, der blofs ein Jahr, das sechste Schuljahr, fürs Leben Jesu ansetzt (Zillig). Darüber ist anderweit (Didaktik, S. 13 ff., 21 ff.) ausführlich gehandelt. Zur Abgrenzung der Stufen in der religiösen und sittlichen Entwicklung des Kindes ist übrigens zu bemerken, dafs die Kinder sich sehr verschieden entwickeln, eine Abgrenzung auf Schuljahre hinaus gar nicht wohl möglich ist. Überhaupt ist dies ein Gebiet, auf dem noch sehr viele Einzelforschungen nötig sind (Reukauf). — Reins Lehrplan ist als Ideallehrplan hingestellt, trotzdem er im 4. Schuljahr eine Überfülle von Stoffen zeigt. (Just, Meltzer). Dagegen sind Bedenken auch geltend gemacht, als Ideallehrplan ist er deshalb hingestellt, weil er den strengkulturgeschichtlichen Unterricht erst im 4. Schuljahr beginnen läfst (Reukauf). — Der oberste Zweck scheint für den Verfasser zu sein, wissenschaftliche Stoffe in die Schule zu bringen, nicht die Kinder sittlich und religiös zu bilden. Die Folge ist dann, dafs das Kind über ethische Stoffe spricht, ohne selbst ethisch zu urteilen. Die Propheten z. B. sind schulisch nicht zu behandeln. Wenn man sagt, sie seien für das Verständnis Jesu unbedingt nötig, so denkt man an den Jesus der Gelehrten, nicht den Heiland des Volkes. Wir müssen uns aber auf den Boden des Hauses stellen, das im Bekenntnis und Glauben der Kirche steht (Zillig). Wenn wir Neueren die Resultate der religionsgeschichtlishen Forschung in der Schule zu verwerten suchen, so ist auch uns das höchste Ziel trotz alledem ethisch-religiöse Bildung; alle Hochachtung vor dem charaktervollen Festhalten am Glauben der Väter, er mag auch heutzutage für ländliche Gemeinden völlig genügen, für viele Schichten unseres Volkes ist aber die Religion nur im modernen Gewand apperzipierbar (Reukauf). Auch in Gegenden mit landwirtschaftlicher Bevölkerung ist der »Boden des Hauses« vielfach unsicher. Die Prophetenzeit ist übrigens ganz unab-

hängig von der Bibelforschung. Der göttliche Erzieher der Menschheit hat die Propheten Jesus als Vorläufer vorangehen lassen. Warum soll Amos und Jeremia den Kindern weniger verständlich sein als Abraham? (Thrändorf).

In der zweiten Hauptversammlung wurde zunächst ein Danktelegramm des Herrn Wirkl. Geh. Staatsrats Ziller verlesen, sodann in der Besprechung der Reukaufschen Arbeit fortgefahren. Die Arbeiten von Friedrich über »die Ägineten« und von Krönlein über »Badische Sagen im Unterricht« wurden, weil erst im nächsten Jahrbuch der Schlufs erscheint, für nächstes Jahr zurückgestellt. Von den philosophischen Arbeiten kamen noch die Bemerkungen von Vogt »Zur Ethik« und der Aufsatz von Schwertfeger »Ziehen über Herbarts Psychologie« zur Besprechung. An der Verhandlung beteiligten sich aufser den schon für den ersten Tag genannten Herren die Herren Lehrer Schreiber aus Würzburg, Schuldirektor Scholz aus Pöfsneck, Lehrer d. h. Mädchenschule Foltz aus Eisenach, Pastor Flügel aus Wansleben.

1. Reukauf. Im Plane Reukaufs spielt das Sitzenbleiben eine zu grofse Rolle, das zwei- und dreimalige Sitzenlassen hilft aber gar nichts. Der Lehrplan darf davon nicht abhängig gemacht werden. Ferner ist die erbauliche Behandlung von Religionsstoffen, die wir die ganze Schulzeit hindurch für nötig halten, nicht berücksichtigt. Das Pfingstfest z. B. läfst sich sehr wohl schon im 2. Schuljahr erbaulich behandeln (Schreiber). Das Sitzenlassen ist auch von mir nur in Ausnahmefällen zugestanden, es ist aber kaum völlig zu beseitigen, bei den nun einmal vorhandenen schwierigen Verhältnissen in der öffentlichen Volksschule. Wenn man nicht die Kinder event. 1 oder 2 Jahre länger in der Schule festhalten will, wogegen man doch Bedenken geltend machen kann, so übt es doch einen Einflufs auf Gestaltung der Lehrpläne der beiden obersten Jahre. Doch tritt das ja völlig hinter anderem zurück. Der Wert erbaulicher Betrachtungen mufs zugegeben werden, doch fragt sich, ob sie die ganze Schulzeit hindurch durchführbar sind (Reukauf). Es dürfte immerhin wünschenswert sein, dafs man überall mit der gesetzlichen Bestimmung Ernst machte, die Kinder nicht eher aus der Schule zu entlassen, bis sie ihr Ziel erreicht haben, also die Sitzenbleiber noch über das 14. Lebensjahr hinaus in der Schule festzuhalten. Da die religiössittliche Entwicklung im 14. Lebensjahre nicht abgeschlossen ist, wohl aber die Volksschulzeit, so sind wir genötigt, den Lehrplan von oben herabzugestalten. Darum ist fürs letzte Schuljahr die Apostelgeschichte, fürs 7. und 6. das Leben Jesu, das sicher 2 Jahre erfordert, anzusetzen, davor müssen die Propheten auftreten, deren gründliche Behandlung für das Verständnis Jesu unbedingt nötig ist. Wann der Anfang des Religionsunterrichts stattfindet, ist gleichgültig, im Reinschen Lehrplan ist er zu spät angesetzt. Die Bedenken, die von Reukauf gegen einzelne Stellen aus dem Lesebuch aus den Propheten geltend gemacht sind, beziehen sich fast nur auf Stellen aus Jesaja. Amos, von dem blofs 2 Stellen gerügt sind, und Jeremia sind aber ausdrücklich als die geeignetsten Persönlichkeiten für Volksschulverhältnisse bezeichnet worden. Auch darf man be-

züglich der in einzelnen Prophetenstellen vorkommenden Derbheiten nicht zu ängstlich sein. Ähnliches findet sich ja auch in Jesu Reden gegen die Pharisäer (Meltzer). Diese Ausführungen enthalten bedenkliche Grundsätze. Bisher war die kindliche Entwicklung mafsgebend für die Auswahl der Lehrstoffe der einzelnen Stufen; blofs so ist auch Professor Rein zu seinem Lehrplansystem gekommen. Diese psychologischen Erwägungen werden von Meltzer vernachlässigt und fachwissenschaftliche an die Stelle gesetzt, wenn man den Lehrplan von oben herab baut, dann kann man auch die Zeit, in der der Religionsunterricht beginnen soll, für gleichgültig erklären (Scholz). Ganz so ist Meltzers Behauptung nicht zu verstehen. Es kommen für die Lehrplangestaltung erstens psychologische Erwägungen in Betracht, darum beginnt Prof. Rein den eigentlichen Religionsunterricht erst später, ferner kommen aber auch praktische Rücksichten auf die Kürze der Schulzeit in Betracht, darum kann man Leben Jesu und Apostelgeschichte nicht in die innerhalb der kindlichen Entwicklung diesen Stoffen entsprechende Zeit verlegen, so wird zugleich von unten und oben gebaut, und das alte Testament kommt so bei Rein in die Klemme (Thrändorf). — Reukaufs Lehrplan stellt einen Kompromifs vor, Kompromifslehrpläne sind unvermeidlich, doch soll man nicht aus der Not eine Tugend machen und den Ideallehrplan ganz ins Reich der Gedanken verweisen, und so scheint es hier öfter. Ferner zeigt die theoretische Begründung Widersprüche, insofern die Erzväter sowohl fürs 2., wie fürs 3. und 4. Schuljahr als geeigneter Stoff hingestellt werden. Ein zweimaliges Durchlaufen hat grofse Bedenken aus zwei Gründen. Erstens ist das Interesse bei der zweiten Behandlung nicht mehr so rege. Auch die im Altenburger Lehrplan angesetzte zweite Behandlung des Lebens Jesu im 9. Schuljahre ist beseitigt worden, da das Interesse für den 3 Jahre vorher behandelten Stoff zu wünschen übrig liefs. Der 2. Mangel ist die Loslösung des Religionslehrplans von dem für Geschichte. Im Reukaufschen Plane ist der Parallelismus beider Fächer aufgehoben. Dieser macht aber die Grundlage des Lehrplans der Erziehungsschule aus. (Just). Von den Bedenken, die gegen das doppelte Durchlaufen der Stoffe geltend gemacht worden sind, sind die zuletzt genannten die schwerwiegendsten. Ich habe mich auch durchaus nicht dem Umstand verschlossen, dafs bei der zweimaligen Behandlung des Lebens Jesu Einbufse an Interesse für einzelne Geschichten in Kauf genommen werden mufs, das Ideal ist auch für mich einmalige Behandlung; doch glaube ich, dafs durch erbauliche Behandlung von Geschichten aus dem Leben Jesu ebenso viel an Interesse vorweggenommen wird, als durch die Behandlung, wie ich sie fürs 5. Schuljahr angesetzt habe. Dafs der Parallelismus zwischen Religions- und Geschichtsstoff bei der vorgeschlagenen Anordnung leidet, mufs zugestanden werden, sofern man wenigstens an dem Plane für die Geschichtsstoffe festhielt, wie er bisher in der Herbart-Zillerschen Schule anerkannt war.[1]) Bezüglich der Erzvätergeschichten handelt es sich für

[1]) Ein gewisser Parallelismus ergiebt sich für meinen Lehrplan aus folgender Zusammenstellung: 2. Schuljahr: Erzväter — Robinson (vergl. Landmanns Tabelle im V. Heft aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena, auch für Nebeneinander ver-

mich blofs um das 2. oder 3. Schuljahr; gegen die Verlegung aufs 4. im Reinschen Lehrplan sind auch von mir verschiedene Gründe geltend gemacht. Die gegen eine Reihe von Stücken aus Meltzers Lesebuch erhobenen Bedenken halte ich auch jetzt noch aufrecht, doch habe ich zugegeben, dafs die Propheten bei geeigneter Auswahl sich auch im 5. Schuljahr behandeln lassen und dafs Meltzer teilweise recht wertvolle Stoffe bietet (Reukauf).

2. Vogt. Nach der Herbartschen Anschauung ist die Ethik der Ästhetik untergeordnet. Die Tugendlehre ist eine unter vielen Kunstlehren. Nicht das »Gewissen« ist darum für Herbart mafsgebend für Werturteile der Ethik, sondern der »Geschmack«. Es fragt sich, ob das richtig ist. Zunächst dürften schon die ethischen Urteile über Gut und Böse nicht als absolute Urteile bezeichnet werden. Zwischen Gut und Böse ist zwar ein konträrer Gegensatz, aber absoluten Wert hat kein Wille (Foltz). Die relative Ethik hat allerdings keine absoluten Urteile. Sie verwechselt aber das Gute mit dem Angenehmen und Nützlichen. Ein verrosteter Nagel hat für mich kaum einen Wert, für den Sträfling aber, der damit die Eisenstäbe seines Kerkers durchfeilen kann, einen grofsen; das ist aber eine relative Wertschätzung, dagegen bleibt das, was heute gut war, auch morgen gut. Insofern kann man von absoluten Urteilen sprechen (Flügel, Vogt). Wenn Vogt übrigens die Urteile über Wahres, Gutes, Schönes, die drei Lehren der Logik, Ethik und Ästhetik unter einen Hauptbegriff Dignitätslehre zusammenfassen will, so ist doch festzuhalten, dafs die ethischen und ästhetischen Gefühlsurteile von dem logischen Verstandesurteil, dem Assensus logicus, noch verschieden sind und eine Gruppe für sich bilden (Flügel). — Ein absoluter Wert ist aber ein undenkbarer Begriff, so gut wie ein eckiger Kreis. »Wert« ist ein Beziehungsbegriff. Jeder Wert ist blofs vorhanden, sofern es jemand giebt, der über ihn urteilt. Jeder Wille kann blofs gut genannt werden, sofern er eine Wirkung hat oder eine Wirkung gedacht wird. Sie ist von ihm nicht wegzudenken, sowenig der Schatten vom Körper wegzudenken ist. Daraus erklärt es sich auch, dafs die Ruhe des Gewissens etwas anderes ist als eine rein ästhetische Stimmung, was sie nach Herbart sein müfste. Sie erklärt sich vielmehr blofs aus dem Bewufstwerden der Wirkungen des Handelns. Ebensowenig ist die Verzweifelung ein ästhetischer Vergleich des Handelns mit dem Ideal (Foltz). Zunächst ist zuzugeben, dafs ein Werturteil natürlich nicht gefällt werden kann, wenn niemand da ist,

---

wendbar); 3. Schuljahr: Moses u. Josua — Heimatliche Sagen (Moses, Führer, Richter u. Gesetzgeber des Volks, ein Patriarch, ähnlich wie z. B. die Landgrafen); 4. Schuljahr: Richter und Könige — Nibelungen (Helden des israelitischen und deutschen Volks, z. B. Saul — Siegfried); 5. Schuljahr: Leben Jesu — Deutsche Geschichte bis Otto I. (Das Evangelium und seine Verbreitung, Jesus und die Heidenmissionare); 6. Schuljahr: Altes Testament, besonders Propheten — Deutsche Geschichte bis zum Zeitalter der Erfindungen u. Entdeckungen (Israelitische Könige und Propheten, Deutsche Könige und Papst im Kampf); 7. Schuljahr: Geschichte Jesu — Deutsche Geschichte bis zur Bedrängung Deutschlands durch fremde Völker (Jesus und Luther); 8. Schuljahr: Paulus — Deutsche Geschichte bis zur Gegenwart (Gründung eines idealen christlichen Gemeinschaftslebens und nationale Einigung).

der ethisch zu urteilen vermag. Will man das so auslegen, dafs somit jedes Werturteil relativ sei, so ist das ein Mifsbrauch des Wortes »relativ«, denn dann wäre auch der Satz 2 × 2 = 4 relativ. Denn auch hier mufs man hinzudenken: Der Satz kann blofs ausgesprochen werden, wenn es Leute giebt, die logisch denken können. Ferner ist das Werturteil dessen, der handelt, und dessen, dem die Handlung zu gute kommt, oft verschieden von dem des unparteiischen Zuschauers. Das ethische Urteil erfordert eine interesselose Seelenstimmung. Das Urteil desjenigen, dem das Handeln zu gute kommt, ist zumeist relativ, das des Zuschauers und des Handelnden selbst braucht es nicht zu sein. Zuzugeben ist, dafs das Kind erst an fremdem Handeln ethisch urteilen lernt, während es seine eigenen Handlungen meist nach relativer Wertung einschätzt. Daher die Notwendigkeit ethischen Unterrichts. Dafs das Werturteil aber absolut ist, erkennt man daran, dafs es uns aufgenötigt wird; nicht wir machen es, sondern es bildet sich von selbst. Im Gewissen allerdings spielen noch religiöse und soziale Erwägungen eine Rolle, so dafs die Gewissensruhe verschiedene Vorstellungen als Komponenten hat (Vogt, Flügel, Just, Zillig).

3. Schwertfeger. In der vorliegenden Arbeit wird die Abhandlung von Professor Ziehen über »das Verhältnis der Herbartschen zur physiologisch-experimentellen Psychologie« besprochen. Der Verfasser sucht nachzuweisen, dafs Ziehen in vielen Punkten mit Herbart übereinstimme, ihn darum zu Unrecht bekämpfe, in andern im Irrtum sei, dafs überhaupt die neuere physiologische Psychologie die Herbartsche psychologische Erklärung des Seelenlebens nicht entbehrlich machen oder ersetzen, sondern blofs ergänzen könne durch Vorführung der physiologischen Correlate der psychischen Prozesse. — Blofs über die Prinzipien und Methoden der Psychologie und über Ziehens Metaphysik wurde verhandelt. — Schwertfeger unterrichtet über die neuere physiologische Psychologie, wie es scheint, ohne genauere Sachkenntnisse. Nur wer, mathematisch-naturwissenschaftlich vorgebildet, längere Studien in einem psychologischen Laboratorium gemacht hat, vor allem die Vorgänge in der Grofshirnrinde genauer studiert hat, kann über den Wert der physiologischen Psychologie und über ihre Ergebnisse urteilen. Er wird sich dann nicht auf ein bestimmtes System einschwören und versuchen, alle seelischen Vorgänge aus der Monade abzuleiten (Pfannstiel). Die Herbartianer schwören sich auch nicht auf ein bestimmtes System ein. Herbart stützte sich auf die Resultate der gesamten psychologischen Forschungen vor ihm; er hat auf Grund derselben die Psychologie deduktiv zu entwickeln gesucht, und seine Deduktion scheint doch dauerhafter als die kurzlebigen Theorieen der modernen Forscher. Übrigens ist die physiologische Psychologie auch von seinen Schülern Cornelius, Volkmann u. a. verwertet worden. Die physiologische Psychologie kann die höheren Vorgänge des Seelenlebens nicht ableiten. Für sie sind überhaupt die materiellen Vorgänge die Hauptsache, die geistigen Nebensache, Begleiterscheinung. (Just, Vogt, Flügel, Wilk). — Die Ergebnisse der neuen Physiologie seit 1870 sind aber ungleich sicherer als die früheren. Übrigens ist Ziehen nicht Materialist, wie man aus den Entgegnungen schliefsen könnte, sondern Spiritualist. Die Wirkung

der Kraft auf die Materie ist auch für das Herbartische System unerklärbar (Pfannstiel). Ziehens metaphysischer Standpunkt ist unhaltbar. Er schliefst so: Blofs das Psychische ist gegeben, blofs der Denkende ist real. Die Vorstellungen wechseln zwar in der Seele, aber wenn ich sie auf äufsere Ursachen zurückführen wollte, so würde ich damit die Erfahrung überschreiten. Ja Ziehen geht sogar so weit, dafs er äufsere Ursachen überhaupt abstreitet. Nun ist ja Ziehen zuzugeben, dafs die Vorstellung unseres Ich erst allmählich entsteht, dafs das »Ich« ein »Reduktionsbegriff« ist, das ist aber kein Ergebnis der physiologischen Wissenschaft, sondern das hat diese erst von Herbart gelernt. Gegeben ist also zwar nicht ein abstraktes Ich, wohl aber die Vorstellungsreihe in unserm Bewufstsein, und es ist undenkbar, dafs die Vorstellungen regellos aufeinander folgen, sie müssen nach dem Gesetz des Widerspruchs aus etwas anderem sich erklären, aus äufsern Ursachen, die auf ein vorstellendes Wesen einwirken. Diese metaphysischen Schlüsse sind ebenso sicher als die Hypothesen der Naturwissenschaftler von den Atomen, deren Existenz ja auch nicht sinnlich nachgewiesen werden kann (Flügel).

Mit einem Hoch auf den Vorsitzenden wurde die Versammlung gegen 12 Uhr geschlossen. Die nächste Hauptversammlung wird voraussichtlich in Weimar oder Erfurt stattfinden. Ein Beschlufs konnte darüber nicht herbeigeführt werden.

---

2. Sechswöchige Kurse für Fortbildungsschullehrer

Die ersten derselben wurden in den Sommern 1898, 1899 und 1900 zu Leipzig abgehalten. Im Jahre 1901 werden solche Kurse auch in Frankfurt a. M. stattfinden und zwar in den Tagen vom 14. Juli bis zum 23. August. Für die Kurse sind folgende Einrichtungen getroffen worden:

I. Wissenschaftliche Vorträge. 1. 6 Vorträge über soziale Versicherungsgesetzgebung: Herr Dr. Stein, Sekretär des Instituts für Gemeinwohl. 2. 6 Vorträge über Gewerbeordnung und Gewerbegerichte: Herr Magistrats-Assessor Dr. Luppe. 3. 10 Vorträge über Bürgerkunde (Verfassung, Verwaltung und der Schutz öffentlicher Interessen durch die privatrechtliche Gesetzgebung): Herr Magistrats-Assessor Dr. Woell. 4. 20 Vorträge über Volkswirtschaftslehre: a) 10 Vorträge über die sozialen Massen als Elemente der Volkswirtschaft: Herr Dr. Bleicher, Direktor des Statistischen Amts. b) 10 Vorträge über Herstellung und Umlauf der Güter und deren Organisation: Herr Dr. Voigt, Geschäftsführer des Instituts für Gemeinwohl. 5. 11 Vorträge über Technologie: a) 6 Vorträge über Gärungsindustrie, Wasser und Abwasser, Lederfabrikation, Bearbeitung von Nutzhölzern, Erze und Metalle, Heizungs- und Beleuchtungswesen: Herr Dr. Becker, Vorsteher eines chemisch-technischen Instituts. b) 5 Vorträge über die Industrie der Nahrungsmittel und verwandte Gewerbe: Herr Dr. Popp, Vorsteher eines chemisch-technischen

Instituts. 6. 7 Vorträge über das Fortbildungsschulwesen im allgemeinen: Herr Neuschäfer, Direktor der Fortbildungsschule.

II. Methodische Vorträge. 1. 8 Vorträge über das Zeichnen in der Fortbildungsschule: Herr Rektor Dilcher. 2. 2 Vorträge über Unterricht in Heimatkunde: Herr Rektor Dilcher. 3. 3 Vorträge über Unterricht in der deutschen Sprache: Herr Neuschäfer, Direktor der Fortbildungsschule. 4. 2 Vorträge über Unterricht im Rechnen: Herr Direktor Neuschäfer.

III. Lehrplankunde. 1. 5 Vorträge über den Lehrplan für Metallarbeiter: Herr Lehrer Frisch. 2. 5 Vorträge über den Lehrplan für Holzarbeiter: Herr Lehrer Stuhrmann. 3. 5 Vorträge über den Lehrplan für Baugewerbe: Herr Lehrer Schmitz.

IV. Praktische Übungen. 10 Stunden Übungen in der Buchführung: Herr Lehrer Guckes. 10 Stunden Übungen in der gewerblichen Kalkulation: Herr Lehrer Guckes.

V. Exkursionen. An drei bis vier Nachmittagen jeder Woche werden in systematischer Reihenfolge gewerbliche Etablissements besucht.

VI. Besuche in den Fortbildungsschulen der Stadt Frankfurt und eventuell der benachbarten Städte, um den Betrieb des Unterrichts kennen zu lernen.

VII. Diskussionsabende, an denen in freier Aussprache über die behandelten Themen und sonstige Fragen des Fortbildungsschulwesens debattiert werden soll.

Zur Teilnahme an den Kursen ist jeder Lehrer einer deutschen Fortbildungsschule berechtigt. Auch Lehrer, die noch nicht an Fortbildungsschulen unterrichten, werden zugelassen. An Honorar hat jeder Teilnehmer bei Beginn der Kurse 60 Mark zu entrichten. Anmeldungen zur Teilnahme an den Kursen sind bis zum 15. Juni d. J. an Herrn Stadtschulrat Dr. Lüngen in Frankfurt a. M., Schöne Aussicht 16, II., zu richten. Wohnungen in Frankfurt werden auf Wunsch durch das Kuratorium besorgt. Die Eröffnung der Kurse erfolgt Sonntag, den 14. Juli d. J. Vormittags 11 Uhr in der Aula der Humboldtschule zu Frankfurt a. M. Montag, den 15. Juli beginnen die Vorträge.

3. Eine Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung

»Im Wald der deutschen Pädagogik steigen die Säfte, über die Wipfel legt sich ein brauner Hauch von schwellenden Knospen, und eine Stimmung breitet sich aus, wie wenn im Februar vom höchsten Ast der Drosselruf die Gewifsheit des neuen Frühlings verkündet.

Wir haben uns darauf besonnen, dafs der Mensch nicht nur der denkende Träger eines Gedächtnisses ist, als den ihn die herrschende Praxis der Erziehung überwiegend behandelt, sondern zugleich ein fühlendes Wesen von Fleisch und Blut. Und was die theoretische Pädagogik von je und immer wieder verlangt hat, dafs nicht nur der Verstand, sondern auch die

Empfindung gebildet wird, das hat nun ein junges Geschlecht von Lehrern und Förderern einer nationalen Erziehung sich als Ziel gesetzt für die praktische Pädagogik.«

An der Spitze dieses jungen Geschlechtes marschiert die »Lehrervereinigung für die Pflege der künsterischen Bildung in Hamburg«, die jetzt zum erstenmale mit einem Berichte über ihre Thätigkeit vor die gröfsere Öffentlichkeit tritt.[1])

Die Vereinigung schlofs sich formell im Jahre 1896 zusammen, thatsächlich hatte sie aber schon seit Jahren bestanden und gewirkt. Sie entstand auch nicht auf dem landläufigen Wege der Gründung, sondern war langsam hervorgewachsen aus der gemeinsamen Arbeit bei den Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, die von der Hamburger Kunsthalle seit 1888 für Lehrer und Schüler veranstaltet wurden. Von Anfang an beschränkte sie sich nicht auf den engen Kreis der Schulwelt, sondern suchte und fand Verbindung mit den Fachmännern der betreffenden Spezialgebiete, mit Künstlern und Gelehrten in und aufserhalb Hamburgs. Ebenso fand sie freudige Unterstützung bei den Behörden und den in Betracht kommenden Kunstinstituten.

Was die Vereinigung will, das sind nicht künstlerische Leistungen, nicht Kunststümperei und Dilettiererei, sondern künstlerische Empfänglichkeit. Sie möchte eine starke Begierde nach reinstem, edelstem Lebensgenufs, möchte in die Seelen der Kinder »leiten einen neuen, starken, bewegenden Strom der Freude, jener Weltfreude, die in Schiller und Beethoven mit unsterblichen Klängen erbebte, und die unsere Nation zu einem Aufschwung begeistern könnte, der sie auch in Hinsicht der ästhetischen Kultur wieder neben und über die besten Völker des Erdkreises emportrüge«. Der Kunstgenufs umgiebt den Menschen mit einer reinen Atmosphäre. »Die Wissenschaft ergötzt den Verstand, sittliche Normen und Beispiele ergötzen das moralische Gefühl; die Kunst ergötzt den ganzen Menschen durch ein Bild der ganzen Welt und beschäftigt Verstand, Gefühl, Willen und aufserdem und zunächst die Sinne. Die Universalität ihres Gebietes und die Totalität ihrer Wirkungen macht die Kunst zum Erziehungsmittel ersten Ranges«. Um dieses Ziel zu erreichen, so fafst Alfred Lichtwark den wesentlichen Inhalt der gewonnenen Grundsätze zusammen, wird es sich nicht um die Beseitigung vorhandener und ebensowenig um die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände handeln — daran herrscht ja kein Mangel —, sondern um eine Vertiefung und Bereicherung der vorhandenen Stoffe und Methoden. Überall ist die unmittelbare Berührung mit den Dingen anzustreben. Das Gedächtnis ist nicht als ein mechanisches Werkzeug, sondern als eine lebendige Kraft im Dienste des Verstandes zu erziehen, die als solche ohne Gefahr weit mehr als bisher belastet werden kann. Aller Unterricht mufs eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüber zu treten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen. Das Wissen

---

[1]) Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 171 S. Hamburg, Alfred Janssen, 1901. 2 M.

mufs von der ersten Stunde an dem Können dienen. Verstehen und selbständig untersuchen können, mitzuempfinden und nachzuempfinden vermögen, geht über alles mechanische Wissen weit hinaus. Die Fähigkeit zu empfinden ist an einzelnen Gegenständen der Natur — im Naturgeschichtsunterricht, bei Ausflügen vor der Natur — und an einzelnen Kunstwerken — Bildern, Bauwerken, Statuen, Gedichten, Musikwerken — zu üben. Ohne diese Grundlage ist eine geschichtliche Betrachtung der Kunst und der Litteratur für die wirkliche Bildung nicht blofs wertlos, sondern sogar gefährlich. Auf allen Gebieten ist sodann vor allen Dingen Ausdrucksfähigkeit zu erstreben. Es kommt nur darauf an, dafs die von der Natur gegebene Fähigkeit infolge Mangels an Gewöhnung nicht erst einschläft. Wenn wir die Entwicklung des Kindes beobachten, finden wir beständig, dafs die natürliche Begabung von irgend einem Punkte an unterdrückt wird, vor allem durch die schlechte Angewohnheit falscher Scham, durch die Untergrabung der Unbefangenheit, die Entwöhnung vom Beobachten, die Zerstörung des persönlichen Mutes. Den Ausgangspunkt mufs überall die Natur des Kindes, die durch die Heimat gegebene Grundlage bilden. Auf dem festen Untergrunde der Liebe zur Heimat ist sodann das nationale Wesen zu pflegen. Wer die Schule verläfst, mufs, soweit seine Fähigkeiten reichen, Anschlufs an die grofsen Dichter und Künstler unseres Volkes gefunden haben; Anschlufs mit dem Herzen. Und es mufs in ihm das Bedürfnis nach unmittelbarem Verkehr mit ihren Werken lebendig geworden sein. Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen. Alles, was gelernt und gelehrt und an Kräften erworben wird, mufs durch das Gefühl in den Dienst der höheren Entwicklung unseres Volkes gestellt werden. — Das sind lauter Grundsätze, die dem Jünger der Herbartschen Pädagogik geläufig sind. Wir können es nur mit Freuden begrüfsen, wenn sie auch unter anderer Flagge verbreitet werden. In Hamburg selbst scheint die Pädagogik Herbarts nicht sehr bekannt zu sein, wenn man aus verschiedenen Einzelheiten auf das Ganze schliefsen darf.

Die Vereinigung hat sich aber nicht auf die Erörterung allgemeiner Grundsätze beschränkt, sie hat auch die methodische Durcharbeitung der Einzelgebiete energisch in Angriff genommen. In der Kunsthalle werden die Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken abgehalten. Zuerst fanden diese Übungen ohne die Schüler statt, der Erfolg befriedigte aber nicht, und so wurde eine Schulklasse mitgebracht, mit der Lichtwark die Übungen ausführte. »Mit einem Schlage«, berichtet er, »hatten die Zusammenkünfte einen anderen Charakter. Denn nachdem die Kinder die anfängliche Befangenheit rasch überwunden hatten, stellte sich heraus, dafs sie schneller, treffender und eindringender beobachteten als ihre Lehrer, bei denen die Gewohnheit nachzudenken und zu grübeln, dem erfolgreichen Gebrauch des Auges hindernd im Wege stand. Dieselben Fragen, deren schnelle und einfache Beantwortung den Lehrern Schwierigkeiten bereitet hatte, wurden von den Kindern spielend erledigt. Die Lehrer selbst drückten immer aufs neue wieder ihre Überraschung aus, wie viel unmittelbarer die Kinder zu beobachten vermöchten als sie selbst, und sie kamen zu der Überzeugung, dafs bei den Erwachsenen aus Mangel an Übung die Fähig-

keit, zu sehen, zurückgegangen sei.« Von dem Zeitpunkte an sind die Übungen ununterbrochen fortgesetzt worden. Immer wieder ist es aufgefallen, »wie rasch sich die Kinder daran gewöhnen, nicht erst nach Erklärungen zu fragen, sondern mit ihren Augen und ihren Kenntnissen herauszubekommen, worauf es ankommt. Schliefslich forderte ein Bild der ältesten Zeit kaum mehr Anleitung seitens des Lehrers als eins der jetzigen.« Es wurde auch nicht schwer, sie das Charakteristische der einzelnen Kunstepochen herausfinden zu lassen. Als nächstes Ziel steht jetzt vor Augen, »das jede Schulbibliothek die für die Jugend in Betracht kommenden Werke unserer Grofsmeister in genügender Zahl besitzen mufs, um sie beim Unterrichte den Schülern in die Hand zu geben. Es wird sich in den nächsten Jahren darum handeln, die unmittelbar zugänglichen Werke vom XV. bis zum XIX. Jahrhundert in guten Vervielfältigungen den Schulen zur Verfügung zu stellen. Einen eigenen Kunstanschauungsunterricht einzuführen, ist gar nicht nötig. Es lassen sich an vielen Stellen der Zeichenunterricht und der Geschichtsunterricht durch die Betrachtung eines Kunstwerkes beleben«. Als Publikation ging aus den Arbeiten hervor: Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 2. Aufl. Dresden, 1898.

Auch auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts wurde fleifsig gearbeitet. Die erstrebte Reform wird in der Broschüre von C. Götze »Zur Reform des Zeichenunterrichts« (Hamburg, 1897) folgendermafsen formuliert: »1. Der Zeichenunterricht mufs die Fähigkeit zum richtigen Sehen heben durch Auffassen des Charakteristischen an Natur- und Lebensformen, dadurch Sinn und Gedächtnis für Form und Farbe entwickeln und durch einfache und klare Wiedergabe des Beobachteten die Hand bilden. 2. Der Zeichenstoff ist der Umgebung des Kindes zu entnehmen; nur durch Nachbildung von wirklichen Gegenständen, zu denen der Schüler in gefühlsmäfsiger Beziehung steht, wird das Interesse geweckt, das für das Leben fortwirkt. 3. Der Zeichenunterricht mufs der psychischen Entwicklung des Kindes folgen, deshalb ist an der Hand der Ergebnisse der psychologischen und physiologischen Forschungen, die durch Beobachtung der Kindesnatur gewonnen wurden, sowohl für die Pädagogik als auch für die Kunst die allgemeine Grundlage zu bestimmen, auf der nicht nur eine naturgemäfse Weise des Zeichenunterrichts, sondern eine ästhetische Erziehung überhaupt sich aufbauen kann. 4. Nur ein derartig begründeter Zeichenunterricht ist von wesentlichem Werte für eine bleibende volkstümliche Kunst und Kunstindustrie, die von dem Empfinden und dem Verständnis, von der Urteilsfähigkeit und Handgeschicklichkeit des ganzen Volkes getragen werden mufs.« Das vorläufige Resultat seiner Arbeit unterbreitete der Zeichenausschufs im folgenden Jahre der Öffentlichkeit in einer Ausstellung von Schülerzeichnungen, in der die »freien« Zeichnungen, die ohne Aufsicht, Anleitung und Antrieb des Lehrers angefertigt waren, einen grofsen Raum einnahmen. Der Katalog dazu erschien später als 2. Teil der Schrift von C. Götze unter dem Titel »Das Kind als Künstler« (Hamburg, 1898) im Buchhandel. Ostern 1898 folgte eine zweite Ausstellung, die auch über auswärtige Versuche ein umfassendes Bild bieten sollte. Die Ober-

schulbehörde bewilligte infolgedessen drei Volksschulen die für die praktische Erprobung der Reform erforderlichen Mittel und die lehrplanmäfsige Freiheit. In Reins »Encykl. Handb.« gab der Ausschufs dann in den das Zeichnen behandelnden Aufsätzen von C. Götze, Ch. Schwartz, F. Müller und Marie Kortmann eine umfassende Darstellung seines Standpunktes. Mit einem Vorworte von Prof. Rein erschienen die Abhandlungen als Sonderabdruck unter dem Titel »Der Zeichenunterricht in der Gegenwart« (Langensalza, 1900). Den vielfach von auswärtigen Fachkreisen geäufserten Wünschen nach Mitteilungen über die praktische Durchführung der neuen Ideen entsprachen folgende Veröffentlichungen: »Das Stäbchenzeichnen« (Clofs, Hamburg 1896), »Das Schulzeichnen« (Selbstverlag) von F. Müller; »Neue Bahnen im Zeichnen« von Ch. Schwartz (Hamburg 1900), »Das Pflanzenzeichnen« von F. Kuhlmann (Leipzig, 1900). In demselben Jahre veröffentlichte die Vereinigung das Buch von Liberty Tadd-Philadelphia »New Methods in Education« in deutscher Bearbeitung unter dem Titel »Neue Wege zur künstlerischen Erziehung« (Leipzig, 1900) und hatte den Erfolg, dafs die 1. Auflage in kurzer Zeit vergriffen war. Unterstützt wurde der Ausschufs durch die »Kommission zur Förderung der Blumenpflege«, an deren Ausstellung sich 10 Schulen beteiligten, so dafs der Versuch in diesem Jahre mit einer gröfseren Zahl von Schulen wiederholt werden wird. Für die Lehrer errichtete der Ausschufs Kurse für Kopf-, Akt-, Stillleben-, Landschaftszeichnen und Malen.

Auch auf den Schmuck der Schulsäle richtet die Vereinigung ihre Aufmerksamkeit. Im November 1897 veranstaltete sie in der Kunsthalle eine Ausstellung von Bildern, die sich zum Schmuck der Schule eignen. Anläfslich derselben erschien von Dr. Spanier die Broschüre: »Künsterischer Bilderschmuck für Schulen« (2. Aufl. Hamburg, 1900), die über diese Frage orientiert und das Verzeichnis der ausgestellten Bilder enthält. Diese Broschüre fand in den grofsen Tageszeitungen und Zeitschriften reiche Anerkennung und hat bereits in vielen Orten anregend gewirkt. Ein »Bilderbuch« hat die Vereinigung seit Jahren in Arbeit, es konnte aber noch nicht erscheinen. Der Preis soll so niedrig gestellt werden, dafs es überall Eingang finden kann. Einstweilen stellte die »Jugend« auf Anregung der Vereinigung die »Märchen ohne Worte« zusammen, und G. Falke gab Otto Specters »Katzenbuch« mit Versen heraus. Mit der Theorie des Bilderbuches beschäftigt sich die kleine Broschüre von Wolgast »Über Bilderbuch und Illustration« (Hamburg, 1894). Die Vereinigung fordert, dafs jedes Bild ein Kunstwerk sei und das Bilderbuch als ein einheitliches Ganzes erfafst werde.

Eine rege Thätigkeit entfaltet die Litterarische Kommission. Sie geht von dem Gedanken aus, dafs die Erziehung zur litterarischen Genufsfähigkeit eine litterarisch wertvolle Lektüre der Jugend und eine die dichterische Qualität in den Vordergrund stellende Schulbehandlung zur Voraussetzung haben müsse. Sie stellte sich demgemäfs als nächste Aufgabe die Durchforschung der Dichtung, vorzüglich der modernen, nach Stoffen, die der Jugend zugänglich gemacht werden können. Sie hat bis jetzt Stoffe gewählt aus den Dichtungen von Conr. Ferd. Meyer, Liliencron, Gustav Falke,

Gottfried Keller, Storm, Droste-Hülshoff, Hebbel und J. Löwenberg und aus den Anthologien von Jacobowsky und P. Luther. Die Gedichte von Otto Ernst, Dehmel, Möricke, C. F. Weber und Fontane unterliegen jetzt der ersten Prüfung. Die ausgewählten Stoffe werden den Grundstock einer für die Hand der Schüler herauszugebenden Anthologie bilden. Die Kommission wird ferner in einem Buche zeigen, wie das Kind ohne Zerpflückung der Dichtung in Verständnis und Genuſs eingeführt werden kann. Einen Teil der Arbeit der Litter. Kommission übernahm in der Folge der Theaterausschuſs. Durch dankenswertes Entgegenkommen aller Beteiligten und unermüdliche Arbeit der interessierten Kollegen ist es ermöglicht worden, die 1897 eingerichteten Schülervorstellungen auch in den folgenden Jahren fortzusetzen und für die nächste Zukunft zu sichern. Bezüglich der Einzelheiten müssen wir hier auf die Broschüre »Unsere Volksschüler im Stadttheater« (Hamburg, 1898) verweisen, in welcher der Ausschuſs die gemachten Erfahrungen kurz zusammenstellt. Neben dem Theaterausschuſs wirkt ein Ausschuſs für Musik, dessen Wirken es zu danken ist, daſs der »Verein Hamburgischer Musikfreunde« im vorigen Winter vier, in diesem Winter fünf Konzerte für Volksschüler veranstaltete, welche an Sonntagnachmittagen von 2—3 Uhr stattfanden, und zu denen die Karte mit Programm und Text der Gesänge nur 10 Pf. kostete. In der Schule wurden einzelne Motive erörtert, die Stimmung zu den Ouvertüren und Tanzweisen geschildert und die Texte erläutert. Die Herren Musikdirektoren I. Spengel und Prof. R. Barth haben dann vor Beginn der einzelnen Nummern in ihren Zuhörern in anschaulicher, spannender Weise die Voraussetzungen geschaffen, welche die Träger der im Musikstück herrschenden Empfindung waren. Die bange Frage war nun die: Wird ein einmaliges Hören klassischer Musik nicht spurlos vorüberrauschen an den Ohren der Kinder? Werden sie, der Schule entwachsen, dem Tingeltangel fern bleiben? Da wurde folgender Vorschlag gemacht: »Jedem Kinde, welches die Schule verlassen hat, soll auch ferner die Gelegenheit geboten werden, für den gleichen Eintrittspreis den Volksschüler-Konzerten beizuwohnen, das Billet zu einem solchen aber nur durch die Schule, die es besucht hat, erhalten können«. Und der Erfolg? Über 600 schulentlassene Kinder meldeten sich in diesem Winter zur Teilnahme. Das ist ein Erfolg, auf Grund dessen auch die Pessimisten, zu denen in diesem Falle auch der Berichterstatter gehörte, hoffnungsfreudig in die Zukunft zu blicken berechtigt sind.

Am meisten bekannt geworden ist in pädagogischen Kreisen die Arbeit des Jugendschriftenausschusses durch Wolgasts Schrift »Das Elend unserer Jugendlitteratur« (Leipzig, 2. Aufl. 1898) und seine Broschüren: »Beiträge zur litterarischen Beurteilung der Jugendschrift« (Hamburg, 1890) »Das Religiöse und Patriotische in der Jugendschrift (Erlangen, 1900) und »Was und wie sollen unsere Kinder lesen?« (Hamburg, Selbstverlag 1900). Die Kommission hat über ihre Thätigkeit fortlaufend in der weitverbreiteten »Jugendschriften-Warte« Bericht erstattet, so daſs wir an dieser Stelle von einem weiteren Eingehen darauf absehen können. Doch sei noch erwähnt, daſs die Kommission demnächst eine Reihe von Monographieen über aktuelle

Einzelprobleme veröffentlichen wird. Aufser auf die Jugendlitteratur sucht die Kommission auch auf die »Öffentliche Bücher- und Lesehalle« Einflufs zu gewinnen. In der gleichnamigen Schrift von R. Ross (Hamburg 1897) wird namentlich die Ansicht nachdrücklich bekämpft, dafs das Publikum sich selbst von der schlechten zur guten Litteratur »herauflese«. Neben die Volks-Lesehallen darf man wohl die Unterhaltungsabende stellen, die in einer Reihe von Schulen eine stehende Einrichtung geworden sind und denen als besondere Eigenart die Vorführung von Bildern aus der Heimat vorbehalten ist.

Endlich richtet die Vereinigung ihr Augenmerk auch auf die Seminare und stiefs dabei nur vereinzelt auf Widerstand von Seminarlehrern. Die Veranstaltungen, den angehenden Lehrern und Lehrerinnen die Bildungsmittel der Grofsstadt mehr als bisher zu erschliefsen, sind: Einrichtung von Leseabenden, Besuch der Theater, Recitationsabende, Besichtigung hervorragender Bauwerke, Studium der Schätze der Kunstsammlungen, der Denkmäler Hamburgs und der hamburgischen Landschaft, Besuch von Konzerten, Einrichtung von Tanz- und Anstandsunterricht. Auch diese Saat ist auf fruchtbaren Boden gefallen.

Das Herz lacht einem im Leibe, wenn man auf das Bild frischen, freudigen Lebens und Strebens im Dienste einer durchaus idealen Sache blickt, wie es uns die Hamburger Vereinigung bietet, wenn man sieht, wie die Schulbehörde und die Gesellschaften der Stadt bereitwilligst die notwendige Freiheit und die materiellen Unterstützungen gewähren, ohne die das Werk nicht gedeihen könnte. Man wird unwillkürlich an die Worte Schillers erinnert: »Tausend fleifsige Hände regen, helfen sich in munterm Bund, und in feurigem Bewegen werden alle Kräfte kund. Meister rührt sich und Geselle in der Freiheit heilgem Schutz, jeder freut sich seiner Stelle, bietet dem Verächter Trutz«. Möchte die Vereinigung recht viele Nachfolge finden.

C. Ziegler.

---

4. Das Unterrichtswesen der nordischen Länder

(nach dem Berichte für die 8. nordische Schulversammlung zu Kristiania im August 1900)

I

Alle fünf Jahre versammeln sich die Lehrer aller Schularten der drei nordischen Länder (Schweden, Norwegen, Dänemark) abwechselnd in einem dieser Länder. Dazu werden Berichte über den jeweiligen Stand des Unterrichtswesens zusammengestellt. Dem Berichte über die letzte (8.) Versammlung zu Kristiania ist das Folgende entnommen.

Die gröfste Umgestaltung hat in dem Zeitraum von 1895 bis 1900 das norwegische Schulwesen erfahren. Es ist hier Ernst gemacht worden mit dem Plane, den auch der deutsche Lehrerverein als das Endziel aller Bestrebungen hingestellt hat: es ist eine innere Verbindung hergestellt zwischen der Volksschule und den weitergehenden Schulen (Mittelschule und Gymnasium). In Norwegen steht dieser

Plan auch schon seit den achtziger Jahren auf der Tagesordnung. Zur Ausführung gelangte er durch das Schulgesetz vom 27. Juli 1896.

Nach diesem Gesetze bilden die fünf ersten Klassen der städtischen Volksschulen den Unterbau für die Mittelschule, die einen vierjährigen Lehrgang hat und an diese schliefst sich das Gymnasium mit 3 Klassen.

Nach den Wünschen vieler Volksschullehrer sollte der Schüler die siebenklassige Volksschule ganz durchlaufen, ehe er in die Mittelschule eintreten darf. Nach der jetzigen Einrichtung erhalten die Schüler, die von der Volksschule auf die Mittelschule übergehen sollen, in der 5. Klasse[1]) freiwilligen Unterricht: 6 Stunden wöchentlich, der übrigens auch in der folgenden — dritten — Abteilung der Volksschule, also in der 6. und 7. Klasse fortgesetzt werden kann. Mehr den vorher genannten Wünschen würde der Vorschlag des Schulvorstandes für das Volksschulwesen zu Kristiania entsprechen: es könne auf Wunsch der Gemeinde in der 2. und 3. Abteilung der städtischen Volksschulen der verbindliche Unterricht auf 30 Wochenstunden erhöht werden; in Kristiania wollte man dann an die siebenklassige Volksschule eine nur zweijährige Mittelschule anschliefsen. Der Antrag ist bereits im Jahre 1897 beim Odelsthinge gestellt worden, doch steht die Entscheidung darüber noch aus.

Ein ebenfalls noch nicht erledigter Antrag ist der des norwegischen Lehrervereines beim Kirchendepartement: Die Gemeinden sollen das Recht haben, zur Ergänzung des Volksschulunterrichts mit Unterstützung des Staates freiwilligen oder verbindlichen Fortbildungsunterricht einzurichten, entweder in sogenannten Fortbildungsklassen (Fortsättelsesklasser) mit einjährigem Lehrgange und bis zu 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden oder in einer Fortbildungsschule (Forsättelsesskole) mit zweijährigem Lehrgange und bis zu 6 Wochenstunden.

Eine vielumstrittene Frage ist die Anstellung, Kündigung und Verabschiedung der Volksschullehrer. Nach dem Gesetze von 1896 ist das Recht der Anstellung vom Staate auf die Gemeinde übergegangen. Es ist das begreifliche Streben der Lehrer, den alten Zustand wieder herzustellen. Das Gehalt der Lehrer ist in den meisten Stadtgemeinden seit 1889 wesentlich erhöht worden, auf dem Lande dagegen nicht; der Unterschied in den Gehältern der Stadtlehrer und der Landlehrer war daher sehr grofs geworden: für die ersteren betrug (im Jahre 1895) der Gehalt durchschnittlich 1634 Kronen, für die Lehrerinnen 1177. Dagegen auf dem Lande nur 764 und 400 bis 500 Kronen. Im Jahre 1897 ist nun die Regierung auch zu einer Regelung der Landlehrergehälter geschritten, und hat das Gehalt der Landschullehrer und Lehrerinnen, das nach wie vor nach der Zahl der Schulwochen berechnet wird, für beide Abteilungen der Volksschule auf 18 und 14 Kronen für die Woche festgesetzt. Dazu kommen 4 Alterszulagen nach 4, 8, 12, 15 Jahren im Betrage von mindestens 60 Kronen für die 1. Abteilung und 100 Kronen für die 2. Ab-

---

[1]) Die 1. Klasse ist die unterste, auch bei den höheren Schulen wird so gezählt, ebenso in Schweden und Dänemark.

teilung. Die beiden ersten Zulagen trägt die Schulkasse des Amtes, die letzten zwei die Staatskasse.

In betreff des *Ruhegehaltes* brachte die Königliche Regierung schon im Jahre 1891 eine Vorlage ein, der Odelsthing aber holte erst die Meinung der städtischen Behörden ein, und diese stimmten dem Regierungsvorschlage nur unter der Bedingung zu, daſs auch die Lehrer zu den Lasten herangezogen würden. Der Ausschuſs der norwegischen Lehrerschaft hat sich dazu bereit erklärt, und nun wird die Vorlage dem nächsten Thing zur Entscheidung zugehen.

Die Grundzüge des Gesetzes sind folgende:

Zum Ruhegehalte berechtigt ist jeder Lehrer oder jede Lehrerin über 60 Jahre, wenn sie wenigstens 30 Dienstjahre hinter sich haben. Mit 65 Jahren können die Betreffenden zum Austritte gezwungen werden. Bei Krankheit kann die Pensionierung auch nach kürzerer Dienstzeit (jedoch nicht unter 10 Jahren) und bei niedrigerem Alter erfolgen.

Das Ruhegehalt beträgt nach	10	Jahren		30	vom Hundert	des Gehaltes
„	20	„	bis zu	40	„	„
„	25	„	„ „	50	„	„
„	30	„	„ „	60	„	„
„	38	„	„ „	70	„	„

doch soll das höchste Ruhegehalt für Landschullehrer nicht 700 Kronen, für Stadtschullehrer nicht 1200 Kronen übersteigen. Der Beitrag der Lehrer zur Kasse, aus der das Ruhegehalt gezahlt wird, beträgt 2 vom Hundert des Jahresgehaltes.

Die *Lehrerprüfung* und die *Einrichtung der Staatsseminarien* ist durch das Gesetz vom Jahre 1890 geregelt; doch ist man dabei, die Bestimmungen wieder zu ändern. Der Lehrgang der Seminarien ist zweijährig, soll aber nach dem Vorschlage des Kirchendepartementsausschusses vom Jahre 1897 auf 3 Jahre ausgedehnt und dafür sollen die Aufnahmebedingungen ermäſsigt werden. Die schriftliche Abgangsprüfung soll auf 2 Fächer beschränkt werden: Muttersprache und Rechnen nebst Raumlehre, während die schriftlichen Fachprüfungen in Geschichte, Erdkunde und Naturwissenschaft fallen sollen. In einzelnen Fächern kann schon am Ende des 2. Seminarjahres geprüft werden. Zwei Jahre nach der Abgangsprüfung kann die Prüfung in der praktischen Lehrthätigkeit abgelegt werden.

Zur *Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen* bestehen schon seit längerer Zeit Fachkurse in weiblicher Handarbeit, Sloid (Handarbeit in Holz und Pappe), Haushaltskunde, Zeichnen, Turnen, Singen.

An der *Universität zu Kristiania* und am *Museum zu Bergen* werden (wenn auch nicht an beiden Stellen zugleich) jedes Jahr *Sommerkurse* abgehalten. Daneben bestehen *für jedes Stift Fortbildungskurse*, zu denen während der Sommerferien Lehrer und Lehrerinnen sich vereinigen.

Endlich gewährt die Regierung Lehrern und Lehrerinnen jährlich gewisse *Reisestipendien*.

Für die *Volksschulen* selber sind weiter folgende Bestimmungen bemerkenswert:

An sämtlichen Volksschulen wird ein Baumpflanztag festgesetzt.

Bei der Unterweisung in der Gesundheitslehre soll auch auf die Wirkungen und Gefahren der berauschenden Getränke hingewiesen werden.

Sittlich verkommene Kinder sind nach dem Gesetze von 1896 einer Zwangserziehungsanstalt zu überweisen. Den ersten Beitrag für die Errichtung eines »strengen Schulheims für verwahrloste Knaben« (zu Bastö) hat der Storthing im Jahre 1897 bewilligt; im Herbste 1900 sollte die Anstalt fertig sein. Die bereits bestehenden Erziehungsanstalten für verwahrloste Knaben sollen »Schulheime milderer Art« werden. Ebenso sollen für verwahrloste Mädchen 1 strengeres und 2 mildere Schulheime errichtet werden.

Von gröfster Bedeutung sind auch die Kinder- und Jugendbüchereien, die nach dem Beschlusse der Landeslehrerversammlung zu Kristiania vom Jahre 1896 in allen Schulen eingerichtet werden sollen. Seit 1897 sind 1160 solcher Büchereien beim Kirchendepartement, das sich der Sache angenommen hat, angemeldet worden, und gegen 47 bis 48000 Bücher für etwa 65000 Kronen bestellt. Der Storthing hat den ursprünglich bewilligten Beitrag im Jahre 1898 auf 10000 Kronen jährlich erhöht und noch einen aufserordentlichen Zuschufs von 15000 Kronen bewilligt, aufserdem aber im Jahre 1900 zur Deckung der Kosten für Postgeld, Verzeichnisse, Prämien u. a. 5000 Kronen bewilligt »in Anerkennung der erziehlichen Wirksamkeit der Kinderbüchereien; neben der Schule sind sie grundlegend für unsere Volksbildung, bereiten vor und stützen die weitergehende Wirksamkeit der Volksbüchereien.«

Die Mittelschule ist nach dem Gesetze von 1896 eine Kinderschule (für Knaben und Mädchen, nicht ausschliefslich für Knaben), die im Anschlusse an die Volksschule den Zöglingen eine abgeschlossene, weitergehende allgemeine Bildung giebt, angepafst dem kindlichen Aufnahmevermögen.

Die Aufnahme in die Mittelschule erfolgt auf Grund einer besonderen Prüfung, und der vierjährige Lehrgang schliefst wieder mit einer Prüfung ab.

Die Mittelschule hat nur zwei fremde Sprachen: Deutsch und Englisch. Der Lehrplan setzt für das Deutsche in den 4 aufeinanderfolgenden Klassen 6, 5, 5, 5 Stunden wöchentlich an, für das Englische 0, 5, 5, 5; doch kann auch mit dem Englischen begonnen werden.

Als Ziel wird eine gewisse Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache festgesetzt.

Das Turnen steht mit 3, 3, 3, 4 Stunden auf dem Plane.

Die Handarbeit (Sloid) ist als verbindliches Unterrichtsfach eingeführt.

Das Gymnasium mit dreijährigem Lehrgange teilt sich nach der ersten Klasse in 3 Zweige:

a) eine Reallinie mit 5, 5 St. Naturwissenschaft und 6, 6 St. Mathematik,

daneben je 2, 2 St. Englisch und Französisch,
und 3, 3 St. Geschichte; 2, 1 St. Zeichnen,

b) eine sprachlich-geschichtliche Linie mit 7, 7 St. Engl. u. 4, 3 St. Franz., 5, 5 St. Geschichte,
daneben 1, 1 St. Naturw. und 2, 2 St. Math.

c) eine Lateinlinie mit 7, 11 St. Latein,
3, 2 St. Englisch, 5, 0 St. Französisch,
2, 3 St. Geschichte. 1, 1 St. Naturw., 2, 2 St. Mathematik.

In allen Linien wird Deutsch mit je 3 Wochenstunden weiter gelehrt.

Das Griechische dagegen ist aus dem Gymnasium ganz entfernt. Die Dichter und Prosaiker werden nur in Übersetzungen gelesen. Auch das Lateinische ist nur bis auf weiteres gelassen und als Ziel des Unterrichtes wird aufgestellt: Übersetzung und Erklärung einer kleinen Auswahl gelesener Schriftsteller, (etwa 130 Oktavseiten aus Caesar, Cicero, Livius) und schriftliche Übertragung eines ungelesenen leichten Prosastückes von wesentlich geschichtlichem Inhalte.

Im Geschichtsunterrichte soll auch eine gewisse Kenntnis von der Staats- und Gesellschaftsordnung in den wichtigsten europäischen Ländern erworben werden. In der sprachlich-geschichtlichen Linie wird eine Quellensammlung durchgearbeitet.

Die erste Prüfung an den Mittelschulen war im Jahre 1900 fällig, die erste Abgangsprüfung am Gymnasium, das sogenannte Examen artium findet 1903, spätestens 1904 statt.

Gestattet ist auch an die erste (unterste) Klasse des Gymnasiums, die für alle 3 Linien den gemeinschaftlichen Unterbau bildet, einen einjährigen Lehrgang anzuschliefsen, der für gewisse praktische Berufe vorbereiten soll. Er darf auch mit einer Mittelschule verbunden werden.

Die fest angestellten Lehrer der höheren Schulen sind: der Rektor, die Oberlehrer und die Adjunkten. Bemerkenswert ist, dafs auch Frauen selbst an der obersten Abteilung, dem Gymnasium, angestellt werden können.

Die Gymnasien sind zum Teil Staatsanstalten (offentlige almenskoler), z. T. städtisch (kommunale skoler). Aber auch bei den Staatsanstalten ist die Gemeinde zu folgenden Leistungen verpflichtet: sie sorgt für Schulräume und Rektorenwohnung, innere Einrichtung, Lehrmittel, Heizung, Beleuchtung, Reinigung, Gehalt für Schuldiener und Schularzt. Die Bewilligung der Mittel erfolgt alljährlich und bedarf der Zustimmung des Staates. Ferner leistet die Gemeinde Gewähr für einen Betrag, welcher der Hälfte des Anfangsgehaltes (der fest angestellten Lehrer) und der Hälfte des Stundenlohnes (für die Hilfslehrer) entspricht, so dafs, wenn das Schulgeld nicht den erforderlichen Betrag erreicht, die Gemeinde die fehlende Summe zuschiefst. Die Alterszulagen übernimmt alle der Staat.

Die Gehälter sind durch das Gesetz vom 1. Juli 1898 festgesetzt, wie folgt:

für den Rektor 4600 bis 5400 Kronen, aufserdem freie Wohnung oder Mietsentschädigung,

für die Oberlehrer 3200 bis 4400 Kronen,
für die Adjunkten 2200 bis 3200 Kronen.

Auch bei den städtischen höheren Schulen trägt die Staatskasse sämtliche Alterszulagen, sowie ein Drittel vom Anfangsgehalte der festangestellten Lehrer und von der Besoldung der Hilfslehrer.

Die Anzahl der öffentlichen (Staats-) Schulen, von denen jede eine Mittelschule als Unterbau und ein oder mehrere Gymnasiallinien hat, beträgt 14. Dazu kommen 41 städtische höhere Schulen mit Staatszuschufs; davon sind 39 nur Mittelschulen, 2 bestehen aus Mittelschule und Realgymnasium.

Die Ausgaben für die höheren Schulen sind für das Jahr 1900 auf 950000 Kronen angesetzt, die Einnahmen auf 415000 Kronen.

In den gröfseren Städten giebt es neben den staatlichen oder städtischen Anstalten noch Privatanstalten mit Berechtigung zur Mittelschulprüfung, in Bergen 3 bis 4, in Kristiania gegen 15. Von diesen hat 1 in Bergen und 3 in Kristiania über der Mittelschule noch Gymnasialklassen.

Endlich lassen sich nicht wenig junge Leute in besonderen Vorbereitungsanstalten für die Mittelschulprüfung bezw. die Reifeprüfung vorbereiten.

So betrug im Jahre 1898 die Zahl der Prüflinge für die Reifeprüfung (das Examen artium) an öffentlichen Schulen 102 = 33,3 vom Hundert, an Privatanstalten mit Prüfungsrecht 80 = 26,2 vom Hundert. Dagegen waren »Privatisten« 124 = 40,5 vom Hundert.

Dafs die höheren Schulen auch von Mädchen besucht werden, ist schon erwähnt worden. Von den Zöglingen, die sich im Jahre 1899 zur Mittelschulprüfung stellten, (es waren im ganzen 2319, nämlich 159 von der Lateinlinie, 2160 von der englischen, davon bestanden 2003) waren 775 Mädchen und 1228 Knaben.

Die Reifeprüfung legten in demselben Jahre 347 (von 434 angemeldeten) ab, nämlich 124 Lateiner und 223 Realisten, davon 5 bezw. 50 Mädchen.

Die höhere Mädchenschule hat nach dem Ausspruche der Schulkommission vom Jahre 1894 das Bestreben, sich den Knabenschulen zu nähern, namentlich seit Einführung der Mittelschulprüfung im Jahre 1878. In den kleinen Städten ist seit dem Jahre 1884 gemeinschaftlicher Unterricht der Mädchen und Knaben immer häufiger geworden, anfangs aus wirtschaftlichen Rücksichten, dann aber auch aus dem Grunde, weil man die gemeinsame Unterweisung vom erzieherischen Gesichtspunkte aus für nützlich hält. Gleichwohl besteht nicht die Absicht, die besonderen höheren Mädchenschulen ganz zu beseitigen.

Im Schuljahr 1895/96 betrug die Anzahl der Mädchen

in 11 der 14 öffentlichen höheren Lehranstalten .	280
in 35 von den 41 städtischen Mittelschulen . .	1776
in 9 von 14 zu Prüfungen berechtigten Privatanstalten für Knaben od. f. beide Geschlechter	417

also im ganzen 2473, dagegen

in 15 zu Prüfungen berechtigten höheren Privatmädchenschulen . . . . 3298.

Auch im Jahre 1900 ist die Anzahl der höheren Privatmädchenschulen immer noch 14 (6 in Kristiania, 4 in Bergen, je 1 in Drammen, Fredrikstad, Stavanger, Drontheim), und die Anzahl der Schülerinnen 3300, also die Mehrzahl.

Die höheren Mädchenschulen haben **10 Klassen**, also 5 Mittelschulklassen. Von den vorhin genannten Privatschulen werden 5 von Männern geleitet, 6 von Frauen, 3 von Männern und Frauen gemeinschaftlich. Es unterrichten an diesen Anstalten 197 Lehrerinnen und 71 Lehrer.

Aus dem Lehrplane sei noch hervorgehoben, dafs auch weibliche Handarbeit und Haushaltskunde Prüfungsgegenstände sind und gleichwertig mit den anderen Unterrichtsfächern. Haushaltskunde ist wahlfrei, wird aber bei der Prüfung statt des Turnens bei den meisten Schulen gewählt, welche Räumlichkeiten für Küche und Zubehör haben. Im Turnen kann 1 oder 2 Jahre vor dem Abgange geprüft werden, in Haushaltskunde und Handarbeit 1 Jahr vorher.

Im Anschlusse an die höheren Mädchenschulen bestanden früher die sogenannten Gouvernantenschulen; sie sind jedoch im letzten Zeitraum eingegangen. Es waren ihrer Zeit bedeutende Anstalten, und eine einzige von ihnen, die älteste und gröfste, Nissens Mädchenschule hat im ganzen 1300 Prüflinge entlassen.

Statt dieser Schulen sind nach Einführung des Seminargesetzes von 1890 Privatseminare eingerichtet, die im zweijährigen Lehrgange ihre Zöglinge für die höhere Lehrerprüfung vorbereiten. Es sind Nissens Privatseminar in Verbindung mit Nissens Schule zu Kristiania und das Bergische Privatseminar in Verbindung mit U. Pihls Mädchenschule. Bei den ersteren haben seit 1896 durchschnittlich 23 Zöglinge das Lehrerinnenzeugnis erhalten, bei der Bergischen Schule 12, d. h. zusammengenommen etwa $^1/_3$ sämtlicher Mädchen, die auf den 12 Seminarien des Landes die Prüfung für das höhere Lehramt abgelegt haben. Von 1893 bis 1899 bestand zu Kristiania noch eine Lehrerinnenbildungsanstalt in Verbindung mit Olaf Bergs Mädchenschule. Die Anstalt hatte zweijährigen Lehrgang und gestattete 2 Prüfungen, eine niedere und eine höhere. In den 6 Jahren ihres Bestehens hatte sie 220 Zöglinge, von denen im ganzen 160 die Prüfung abgelegt haben. Das Eingehen der Anstalt hat seinen Grund in der Bestimmung des Gesetzes von 1896, dafs als Fortsetzung der höheren Mädchenschule ein sprachlich-geschichtliches Gymnasium eingerichtet werden darf. Davon machen nun (nachdem schon früher 3 Jahre lang ein Gymnasialkursus — »Artiumkursus« — mit einer höheren Mädchenschule Kristianias verbunden war) in diesem Jahre (1900) drei höhere Mädchenschulen zu Kristiania Gebrauch: Nissens, Berles und Olaf Bergs.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Dr. C. M. Giessler. Die Atmung im Dienste der vorstellenden Thätigkeit. Leipzig, Verlag von C. A. M. Pfeffer. 32 S.

Die Broschüre beschäftigt sich mit dem Satze, dafs das Atmen das Strömen des Blutes und damit indirekt die vorstellende Thätigkeit der Seele beeinflufst. Nach dem Verfasser verläuft die Vorstellungsthätigkeit der Seele in zwei Funktionen, der objektivierenden und der organisierenden. Die objektivierende verleiht dem der jeweiligen Vorstellungsbewegung zu Grunde liegenden Empfindungskomplex den nötigen Grad der Gegenständlichkeit und hält ihn während der Wandlungen, die die Vorstellungen im Bewufstsein erfahren, aufrecht; die organisierende sucht die Vorstellungen nach ihrem Zusammenhange zusammenzufassen und innerlich zu associieren. Je mehr die Vorstellungsbewegung in den Blickpunkt des Bewufstseins vordringt, um so mehr erreichen die beiden Funktionen den Höhepunkt ihrer Wirksamkeit; die objektivierende heifst dann Aufmerksamkeit, die organisierende Apperzeption. Die Aufmerksamkeit ist also »das Streben nach dem jeweilig möglichen Maximum der Gegenständlichkeit einer Vorstellungsbewegung«, und die Apperzeption ist »die Organisierung einer Vorstellungsbewegung durch innere Associierung der Eigenschaften unter vergleichender Heranziehung des jeweilig möglichen Maximums von berührenden und ähnlichen Vorstellungen derselben Gruppe.«

Wie man sieht, schliefst sich Verfasser ziemlich eng an Wundt an, was sich auch noch darin zeigt, dafs er die Apperzeption als die die Aufmerksamkeit dirigierende Funktion hinstellt, die erst die Qualitäten und Formen hervorhebt, die zu gegenständlichem Ausdrucke (in der Aufmerksamkeit) kommen sollen. Auch Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen fafst er in Wundts Sinne: »Die Klarheit bezieht sich auf die eigene Beschaffenheit der Vorstellungen, die Deutlichkeit auf ihr Verhältnis zu andern Vorstellungen.«

Nachdem somit gezeigt ist, dafs im Grunde die vorstellende Thätigkeit der Seele nichts als Aufmerksamkeit und Apperzeption ist, werden die Experimente Lehmanns über die Beziehung zwischen Atmung und Auf-

merksamkeit besprochen. Die Resultate dieser Experimente sind, dafs während einer Atemperiode zwei Punkte des Aufloderns der Empfindung, zwei Intensitätsmaxime, auftreten. Das eine liegt in der Einatmungsphase, kurz vor dem Gipfel der Atmung, das andere liegt in der Ausatmungsphase, vom Gipfel der Atmung weiter entfernt als das andere. Auf dem Gipfel der Atmung selbst dagegen ist die Intensität des Empfindens gering. Dies kommt daher, dafs hier die Innervation der Atemmuskeln fast die ganze Energie für sich in Anspruch nimmt; dafs dagegen die Reaktionsmaxime dem Gipfel der Atmung nahe liegen, ist leicht einzusehen, da in diesen Teilen der Atemperiode der Blutdruck ein gröfserer und somit der Zustand des Gehirns für psychophysische Leistungen der günstigste ist.

Durch seine eigenen Versuche hat nun Verfasser folgende Ergebnisse gefunden: 1. Auf der Schwelle der Aufmerksamkeit findet eine Hemmung der Atemthätigkeit statt. 2. Die einheitliche Aufmerksamkeit ist mit einer Vertiefung und Verlangsamung der Atmung, die geteilte Aufmerksamkeit dagegen mit einer Verflachung und Beschleunigung derselben verbunden. 3. Die Einatmung bewirkt vorherrschend eine Klarheitszunahme, die Ausatmung eine Deutlichkeitszunahme der zu apperzipierenden Vorstellung. — Das erste Resultat erklärt er so: Wird durch geistige Vorgänge die Erregbarkeit einer bestimmten Gruppe von Elementen in den centralen Funktionsherden gesteigert, so nimmt damit auch zugleich das Strömen des Blutes nach den funktionierenden Elementen zu. Es wird also beim Beginne der Aufmerksamkeit eine vasomotorische Erregung entstehen, die um so gröfser ist, je mehr der Zustand des Bewufstseins verändert ist, d. h. je aufmerksamer wir sind. Um nun einen Blutüberdruck zu verhindern, den intensiven Blutzuflufs nach dem Gehirn zu mäfsigen und dem übermäfsigen Anwachsen der vasomotorischen Erregung vorzubeugen, tritt eine Hemmung des Atmens ein, und erst, nachdem hierdurch die Unregelmäfsigkeiten im Sensiblen überwunden sind, findet der eigentliche Aufmerksamkeitsakt statt. — Das zweite Resultat ist physiologisch so zu erklären: Für die einheitliche Aufmerksamkeit, d. h. die Aufmerksamkeit, die sich auf einen Gegenstand richtet, kommt es darauf an, dafs das Objekt der Aufmerksamkeit möglichst plastisch hervortritt. Es dürfen also nicht zu viele Bahnen im Gehirn angeregt werden, eine zu ausgebreitete Verteilung des Blutstromes im Gehirn mufs gehindert werden. Verlangsamen und vertiefen wir nun das Atmen, so mufs eine reichlichere Ernährung der beteiligten Nervenbahnen erfolgen; die Energie in diesen Bahnen erlangt gröfsere Intensität; es wächst auch die Muskelthätigkeit (Spitzen der Ohren), und dies alles dient dazu, den Empfindungsgehalt der Vorstellungen zu verstärken, sie selbst zur gröfstmöglichen Klarheit zu bringen. Für die geteilte Aufmerksamkeit, die sich auf mehrere Vorstellungen richtet, kommt es darauf an, dafs möglichst viele Associationsvorstellungen herandringen, dafs also der Blutstrom in möglichst viele Bahnen geleitet und ausgebreitet werde. Und das kann nur durch Verflachung und Beschleunigung des Atmens bewirkt werden. — In dem Gesagten liegt bereits die Erklärung für das 3. Resultat. Während des Einatmens steigt der Blutdruck. Wird nun seine Ausbreitung noch gehindert, so mufs ja für die zu

merkende Vorstellung eine Klarheitszunahme eintreten. Beim Ausatmen fällt der Blutdruck. Wird er nun noch durch Verflachung und Beschleunigung des Atmens ausgebreitet, so ist ein Zuströmen vieler Associationsvorstellungen ermöglicht und damit eine Deutlichkeitszunahme der zu merkenden Vorstellung gesichert.

Wir brechen hier ab. Verfasser sagt im Vorworte, dafs man, ohne Materialist zu sein, eine gewisse Abhängigkeit der seelischen Erscheinungen von körperlichen Vorgängen annehmen müsse. Der Satz ist richtig und auch durch die vorliegende Arbeit bewiesen. Wir können die kleine Arbeit nur empfehlen. E. Schwertfeger

II Pädagogisches

Lic. **H. Vollmer**, Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Unter Mitwirkung von Prof. Lic. A. Metz, Prof. Dr. Rinn und Dr. F. Seyring. Tübingen, Mohr, 1900. 52 S. Preis 1 M.

In seiner Einleitung (S. 3) berichtet der Herausgeber, Dr. Joh. Müller aus Schliersee habe es in einem Vortrage in Hamburg beklagt, »dafs der Religionsunterricht an höheren Lehranstalten seine Aufgabe immer noch nicht zu erkennen beginne; der Unterricht bestehe hier nur in der Vermittelung bestimmter geschichtlicher oder dogmatischer Einzelkenntnisse, nicht aber in der Anleitung zu selbständiger Behandlung und Beantwortung der Probleme des Geisteslebens.« Diese Anschuldigung ist — so meint Vollmer — unrichtig, denn wenn auch in den Lehrbüchern über Religionsunterricht für eine Widerlegung nichts zu finden ist (!), so »giebt es doch — Gott sei Dank! — auch noch eine von solchen Büchern unabhängige Pädagogik, die mit sicherer Beherrschung des Stoffes, klarem Zielbewufstsein und einem gewissen Takt auskommt.« Für die schweren Schäden, die Pfarrer Bonus in der »Christlichen Welt« dem Religionsunterrichte vorwirft, und um derentwillen er den Religionsunterricht ganz aus der Schule beseitigt wissen möchte, für diese Schäden sind, wie Vollmer in einem Aufsatze in den »Grenzboten« behauptet, nur die »Lehrhandwerker«, das sind die Herbartianer, verantwortlich zu machen. Wenn dem so wäre, wenn wirklich der Religionsunterricht, wie er durchschnittlich an höheren Schulen erteilt wird, die Vorwürfe nicht verdiente, die man ihm macht, so begreift man nicht, was die Verfasser der vorliegenden Schrift veranlafst hat, mit ihren Reformvorschlägen, die sich in der Hauptsache mit den Herbart-Zillerschen decken, vor die Öffentlichkeit zu treten; denn Reformen pflegt man doch blofs vorzuschlagen, wenn man überzeugt ist, dafs eine Sache reformbedürftig ist. Dafs Pfarrer Bonus mit seinen Ausführungen die Herbartianer gemeint haben sollte, will mir übrigens nicht recht einleuchten, denn er spricht doch offenbar von persönlichen Erfahrungen, die er auf einem Gymnasium gesammelt hat, und der Religionsunterricht der Gymnasien ist meines Wissens von Herbartischen Ideen völlig unberührt geblieben. Ganz sicher ist Pfarrer Bonus zu der Zeit, als er das Gymnasium besuchte, nicht herbartisch unterrichtet worden.

Doch das nur nebenbei! — Von den Aufsätzen, die in dem Heftchen enthalten sind, haben mir der erste »Methodische Gesichtspunkte« und der dritte »Zum Unterricht in der Kirchengeschichte« am besten gefallen. Metz stellt am Schlusse seines Artikels die These auf: »Den wesentlichen Inhalt des gymnasialen Religionsunterrichts bildet nicht ein kirchliches Lehrsystem, sondern die Darlegung des geschichtlichen Entwicklungsganges, welchen das Christentum von seinem ersten Auftreten bis heute genommen hat, in seinen Hauptzügen.« Damit bin ich ganz einverstanden; vergl. Reins Encyklopädie, Artikel »Religionsunterricht in evangelischen Schulen« (B. V, S. 819—842); aber ich vermisse neben dieser Bezeichnung des Inhaltes des Religionsunterrichtes die Angabe des Zweckes. Wenn (S. 15) Die »Erziehung des modernen Kulturmenschen« als Ziel der Gymnasialbildung angegeben und daraus die Notwendigkeit religiöser Unterweisung abgeleitet wird, so kann mich das nicht befriedigen; denn der Begriff des Kulturmenschen ist viel zu unbestimmt, als dafs brauchbare Imperative für Auswahl und Behandlung der religiösen Unterrichtsstoffe daraus abgeleitet werden könnten. Viel richtiger — scheint mir — wäre es gewesen, wenn Metz Gedanken, die er nur gelegentlich streift, mehr in den Mittelpunkt gerückt hätte. S. 14 wird zugestanden, dafs es Endzweck des Religionsunterrichtes sei, Liebe zur Kirche zu wecken, und zwar eine Liebe, »welche sich auf ein Verständnis ihrer Entwicklungsgeschichte gründet, und welche den Wunsch, an ihrer ideegemäfsen Weiterbildung mitzuarbeiten, aus sich erzeugt.« Und S. 10 deutet der Verfasser an, dafs es ihm darum zu thun ist, Interesse für die Sache, d. h. in diesem Falle für die Religion, einzuflöfsen. Damit scheint mir der eigentliche Zweck des Religionsunterrichtes viel richtiger bezeichnet zu sein, als durch jene Ableitung aus dem Begriffe des »modernen Kulturmenschen.« Will aber Metz durch seinen Unterricht Liebe zur Kirche und Interesse für Religion erzeugen, so widerspricht er sich selbst, wenn er (S. 7) behauptet: »Die Aufgabe der Schule ist, zu lehren und nicht zu erziehen;« denn das Bestreben, Interesse zu wecken, ist eben das charakteristische Merkmal des »erziehenden Unterrichts«.

Aus dem kurzen aber sehr beherzigenswerten Aufsatz von Rinn über Kirchengeschichte hebe ich zur Charakteristik nur einige Sätze heraus (S. 31): »Wie wir im deutschen Unterricht die Schüler lieber die Werke der Klassiker selbst lesen lassen, als dafs wir ihnen etwas daraus erzählen, so möchten wir es auch in der Kirchengeschichte machen. Der Unterricht in diesem Fache wird erst dann rechte Frucht bringen, wenn dem Schüler die Möglichkeit gegeben und die Aufgabe gestellt wird, die Quellen selbst zu sehen und selbst darin zu arbeiten. Liest der Lehrer in der Stunde ein Quellenstück vor, wie wenig bleibt da haften! Das Ohr hört sich doch leicht satt! Nur das mit eigenen Augen Gesehene und dann selbst Erarbeitete bleibt steter Besitz und verwächst enger mit uns. Dadurch dafs der Schüler die Worte eines grofsen Mannes selbst liest, schaut er ihm ins Herz und erwärmt sich für ihn; denn es ist doch auch unserer Jugend noch eine Lust, einen grofsen Mann kennen zu lernen.«

Die weiteren Artikel »Vom Stoff des Unterrichts« (Vollmer) und

»Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht an höheren Schulen« (Seyring) scheinen mir von geringerer Bedeutung. Interessant ist es, von Vollmer (S. 23) zu hören, dafs man nach Herbart-Zillerschen Formalstufen sokratisieren kann. Bisher war man allgemein der Ansicht, Sokratik und Formalstufen schlössen sich aus.

Im Anhang (S. 42, 48) werden zwei Schüleraufsätze und ein Gutachten über Einführung von Weizsäckers Übersetzung des Neuen Testaments mitgeteilt.

Möge es dem Schriftchen gelingen, das Interesse für eine bessere Gestaltung des Religionsunterrichts in weiteren Kreisen zu wecken.

Auerbach i. V. Dr. E. Thrändorf

Margarete Henschke, Deutsche Prosa. Ausgewählte Reden und Essays zur Lektüre auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten. Gera, Th. Hofmann, 1900. 3 M.

Die Verfasserin hat sich in diesem Werke das Ziel gesteckt, auf eine planmäfsige Verwertung unserer modernen Prosa für die Jugendlektüre hinzuwirken. Zu diesem Zwecke sind geschichtliche und kulturgeschichtliche, litterar- und kunstgeschichtliche, pädagogische, naturwissenschaftliche, psychologische und national-ökonomische Stoffe vertreten und nach inneren Zusammenhängen gruppiert. Einleitend ist eine Rede von Curtius über »Arbeit und Mufse« vorangestellt. Es folgen dann Beiträge von Mommsen, Trendelenburg, Treitschke, Sybel, Zeller, Grimm, Vischer, Scherer. Burckhardt, Hettner, Helmholtz, Gerland, Gregorovius, Roscher, Schmoller, Riehl, Paulsen, Hildebrand, Charlotte Duncker u. a. Wir stehen nicht an, die gegebene Auswahl für eine durchaus zweckentsprechende zu halten, und glauben der Verfasserin gern, wenn sie im Vorwort sagt, dafs jeder der vorliegenden Aufsätze, wiederholt in gemeinsamer Lektüre im jugendlichen Kreise geprüft, die Probe bestanden habe. Wir empfehlen das vorliegende Werk aufs wärmste für den Gebrauch im deutschen Unterricht an höheren Schulen, weil wir daraus eine Belebung dieses Unterrichts im allgemeinen und einen günstigen Einflufs auf die Stilbildung im besonderen erwarten.

Jena W. Rein

Über den Gedanken der Gründung eines Deutschen Reichsschulmuseums hat Herr Direktor Dr. J. Ziehen in Frankfurt a/M. einen sehr interessanten und überzeugenden Vortrag gehalten, der in Nr. 11 der »Frankfurter Schulzeitung« zum Abdruck gebracht worden ist. Wir machen unsere Leser, die für die Schaffung einer Zentralstelle für deutsche Erziehung und Unterricht eintreten, auf diesen Aufsatz aufmerksam und empfehlen ihn einer weiteren Verbreitung.

FACHPRESSE

Aus der pädagogischen Fachpresse (1900)

Der Lehrplanfrage wird neuerdings wieder besondere Aufmerksamkeit geschenkt. »Über die Gesichtspunkte bei der Ausarbeitung eines Lehrplanes« verbreiten sich J. Heimann (Prax. d. kath. Volkssch. 22. 23), K. Slotta (Schles. Schulztg. 45. 46), P. H. (Kath. Schulztg. f. Nordd. 42. 43. 45. 46). Alle drei betrachten ausführlich nicht nur die Stoffauswahl, sondern auch das Nacheinander und das Verknüpfen der Stoffe. Über den letzten Punkt allein handelt ein Vortrag von Direktor Tittel »Konzentration im Unterrichte (Sächs. Schulzeitung 33. 34). Tittel hält »die Vorschläge, welche mehrere Unterrichtsfächer eines bestimmten Zeitraums von einem einzigen Konzentrationsgedanken abhängig machen wollen, für zu weitgehend und unausführbar« und sieht die Maſsregeln der Konzentration »im Verknüpfen und Verweben der Unterrichtsstoffe, in der steten Betonung des Zentrums, d. h. in der Arbeit für das Leben und in der Verstärkung und Verschärfung unserer Anforderungen an die kindlichen Geister.« Zum Interesse liegen drei Abhandlungen vor »Interesse und Handeln bei Herbart« von E. v. Sallwürk (D. Bl. 3), »Interesse und Selbstthätigkeit von Dr. Okanowitsch (D. Bl. 39. 40) und Unsere Sinne in ihrem Verhältnis zum Interesse« von G. Gloeden (D. Bl. 33 bis 34). Gloeden zeigt, wie wir auſserordentlich scharfe Sinne haben für alles, was uns interessiert, wie somit sinnliche Wahrnehmung und Interesse in inniger Wechselbeziehung stehen, sich einander voraussetzen und sich gegenseitig ergänzen und durchdringen. Okanowitsch zeigt, daſs im Interesse ein »Dreifaches liegt, ein geistiger Inhalt von gewisser Breite, eine geistige Thätigkeit von gewisser Intensität, ein hervorgerufenes Lustgefühl, und daſs eine Untersuchung der Bedingungen desselben auf die bekannten Forderungen der Herbartschen Methodik führt. Letztere liegen auch der Arbeit von W. Kreitz zu Grunde, in der er die Frage beantwortet: »Wie ist der Unterricht zu erteilen, damit er erziehlich wirke?« (Allg. D. Lehrerztg. 49—51). Verfasser giebt eine gute Zusammenfassung der Forderungen. Auch Ph. Muckle, der sich auf Grund der experimentellen Psychologie »Über den Lernprozeſs« verbreitet (Bad. Schulztg. 10. 11), hält an den formalen Stufen fest. In einen Gegensatz zur psychologischen Begründung der Methode tritt W. Böhling in seiner Arbeit: »Das Recht der objektiven Methode« (Päd. Ref. 25. 26), er will die Fachwissenschaft um Zielsetzung und Stoffanordnung befragt wissen. »Wesen, Bedingungen und Gefahren des entwickelnd-darstellenden Unterrichts« beleuchtet F. Lehmensick (Bündn. Seminarbl. 1. 2). Verfasser empfiehlt ihn nicht bei allen Höhepunkten,

die das Herz des Zöglings ergreifen und sein Gemüt rühren sollen, und bei Gedichten lyrischen Charakters; im übrigen gilt ihm dieselbe als »die frischeste und geistvollste Form der Erarbeitung des Neuen.« Eine ausführliche Darstellung der psychologischen und psychophysischen Erscheinungen, welche »Frage und Antwort« zu Grunde liegen, giebt Fr. Böhringer (D. Blätter 35. 36). Den »Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter« legt K. Sachse dar (D. Bl. 30 bis 32). »Hat man«, schreibt er, »den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, daſs er die Basis einer wichtigen Einsicht bilden kann, alsdann fällt die Sorge um die Charakterbildung beinahe ganz weg. Denn dann sind ja die Bedingungen für die Entstehung eines energischen Wollens und aller Arten der ethischen Grundverhältnisse gegeben«. »Wieder die Zeugnishefte« wendet sich J. Strässer (N. Westd. Lehrerzeitung 46. 47) mit der Begründung: »Die Zeugnishefte richten bei Eltern und Kindern oft groſsen Schaden an, hindern vielfach die Verbindung mit dem Elternhause und erschweren dem Lehrer den Beruf, mit einem Worte: ihr Schaden ist gröſser als ihr Nutzen.« Poessel würdigt »Die Lehrerpersönlichkeit in der Erziehung« (Lehrerztg. f. Rheinl. 5. 6).

»Deutungen naturgeschichtlicher Reformbestrebungen« giebt L. Groth (D. Bl. 4—7) und verbreitet sich dabei über folgende Punkte: Ziel, Lebensgemeinschaft, Gesetze, ausländische Naturkörper, Konzentration. Daſs die Natur keine gute Gesinnung schafft, sondern nur die vorhandene stärkt und erregt, daſs der Anteil, den die Natur an der Bildung der Gesinnung hat, nur dann besteht, daſs sie das Herzensleben des Kindes reflektiert, zeigt Bode in seiner Arbeit »Der naturkundliche Unterricht als Gesinnungsunterricht« (D. Schule 2. 3).

»Stoffauswahl und Stoffanordnung im Geschichtsunterrichte« behandelt H. Weigand (Haus u. Sch. 38. 39). Im Vordergrunde der Stoffauswahl steht ihm überall das soziale Element, das ständige Anknüpfungspunkte in der engsten Heimat des Schülers findet. Im Politischen laufen zwei Darstellungsreihen nebeneinander her: »Entstehung und Verfall des alten Deutschen Reiches« und »Allmähliches Wachstum des brandenburgisch-preuſsischen Staates.« Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde sind überall heranzuziehen. »Die Kulturgeschichte in der Volksschule« behandelt Gerstenmaier (Die Volksschule 13. 14). Armin Schmidt beantwortet die Frage: »Wie kann der Geschichtsunterricht in den ersten Schuljahren vorbereitet werden?« (Allg. D. Lehrerztg. 33. 34). »Das Elend des Geschichtsunterrichts« beklagt O. Wendlandt (Päd. Ref. 39. 40). »Der Geschichtsunterricht«, schreibt er, »darf die Ideen und deren Vertreter niemals übersehen; er soll aber dabei nicht stehen bleiben, wie dies bisher durchgehends im Geschichtsunterricht geschieht. Von einem zeitgemäſsen Unterricht in der Geschichte muſs man verlangen, daſs er nachweist, wie die Ideen einer Zeit aus den wirtschaftlichen Verhältnissen herausgewachsen sind. »Das geschichtliche Lesebuch« findet in H. Stoll einen geschickten Fürsprecher (Päd. Ref. 14).

»Kritische Studien zum Unterricht in der Heimat- und Erdkunde« veröffentlicht Dr. Nüchter (Bayer. Lehrerztg. 43—45), er verlangt, daſs die Heimatkunde als Prinzip, nicht als Fach gelte. »Die Heimatskarte« bespricht G. Maldfeld (Hess. Schulztg. 23. 25) und empfiehlt die Höhenschichtenmanier für dieselbe. Die Methodik des Unterrichts in der deutschen Weltwirtschaftskunde« stellt Th. Franke dar (Sächs. Schulztg. 29. 30).

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

R. Weinmann

Nach so vielen Idealisten oder Phänomenalisten möge ein Realist das Wort haben. R. Weinmann vertritt mit Entschiedenheit den Realismus, und da er sich in vielen Stücken mit meiner Kritik des Phänomenalismus berührt, mögen seine Ansichten hier kurz zusammengestellt werden.[1])

Der konsequente Positivismus oder Phänomenalismus oder Bewufstseinsmonismus, sagt er, macht schon Halt, wo unsere Logik im besten Begriffe ist, uns auf breiter Bahn zum realistischen Standpunkt förmlich hinzudrängen. In dem Bestreben, auf alle Metaphysik zu verzichten, verzichtet der Positivist auf die uns mögliche Erkenntnis; denn mit zu dieser gehört eben das Hinausgehen über die unmittelbare Erfahrung... Denn mit Kant zu sagen: Das Ding-an-sich ist ein x und kennt weder Raum noch Zeit noch Kausalität, das ist ein Widerspruch. Soll das Ding-an-sich ein wirkliches x sein, so darf ich es auch nicht negativ determinieren, indem ich ihm Raum, Zeit und Kausalität abspreche. Sagt man: das Ich schaffe eben formal die Aufsenwelt, dann mufs die Welt an sich formlos sein, ein unvollziehbarer Gedanke. Wir (Realisten) entgehen dem Ungedanken des Kantschen Dinges-an-sich, der einerseits zum vollsten Idealismus

[1]) R. Weinmann, Die Lehre von den spezifischen Sinnesenergieen, 1895. Derselbe: Der Wirklichkeitsstandpunkt. Eine erkenntnistheoretische Skizze, 1896. Derselbe: Erkenntnistheoretische Stellung des Psychologen. In der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinne. XVII, 215.

führt, andererseits wegen der vielen Widersprüche, in die er verwickelt, zum Verzicht auf jede über das unmittelbar Gegebene hinausgehende Position veranlassen konnte.

Mehr und mehr häufen sich die Stimmen, die auch im Kantianismus zu viel an Metaphysik, zu wenig an Kritik sehen, und zwar gerade in seiner gesündesten Seite, der Anerkennung einer in ihrer Existenz von uns, d. h. von unserem Denken unabhängigen, unserer Bewufstseinswelt zu Grunde liegenden Objekten- oder Aufsenwelt. Die andere Seite der Kantschen Lehre, die in ihrem subjektivistisch aufgelösten Begriff des »Dinges-an-sich« liegt, hat ja schon öfter und schon früher mit vollstem Recht Widerspruch erfahren. Das »Ding-an-sich«, raum-, zeit-, und kausalitätslos gefafst, ist ein Unbegriff. Nicht vorstellbar, nicht denkbar. Die Aufsenwelt zu einem derartigen x verflüchtigen, heifst, sie in nichts auflösen. Kausalität auf die »Welt der Erscheinung« beschränken, fordert zugleich, von einer Wirkung des Dinges-an-sich auf unsere Psyche abzusehen. So bleibt ein x, das jedenfalls für uns ein Nichts ist. — Also überflüssig? Werfen wir es über Bord? Das that der Idealismus. Der neuere Kantianismus wollte, von richtigen realistischen Instinkten geleitet, das Ding-an-sich retten.

Da kam der Positivismus in seinen verschiedenen Formen, zuletzt als »Bewufstseinsmonismus«, »immanente Philosophie«, und Standpunkt der »reinen Erfahrung«.

Seine Vertreter rühmen sich, die »natürliche Weltansicht« zu verfechten, und nennen sich gerne »naive Realisten«. Im Grunde sind sie — verkappte Idealisten. Von diesen unterscheiden sie sich lediglich durch einen noch gesteigerten Phänomenalismus.

Diese modernste Erkenntnistheorie verwirft das »Ding-an-sich«. Sie nimmt aber ebenso dem vorstellenden, denkenden, kurz bewufsten Ich seine wirkliche Existenz.[1]) »Subjekt« und »Objekt« stehen ihrer Ansicht nach in unlösbarer Beziehung zu einander, keinem von beiden kommt selbständige Realität zu. Jegliche »Transcendenz« wird verworfen, alles in eine sozusagen in der Luft, im Nichts schwebende »Bewufstseinswelt« aufgelöst. Es bleibt nichts als ein Traum, der — im phänomenalistischen Gegensatz zum Idealismus — auch nur von einem geträumten Ich geträumt wird.....

Dem Ungedanken des »Dinges an sich« wäre man nun allerdings entgangen. Aber zugleich mit diesem x hat man auf alle Realität verzichtet. — Glaubt man damit jenseits von Idealismus

[1]) Siehe z. B. Kaufmann, Ztschr. f. imm. Philos. Bd. 1, S. 392 f.

und (kritischem) Realismus angelangt zu sein, erhaben über dieses traditionelle Entweder — Oder, so ist hieran sicherlich richtig, daſs von Realismus bei dieser Position keine Rede sein kann. Freilich auch nicht von »naivem« Realismus und natürlicher Weltansicht«! Dagegen ist es für jeden Unbefangenen unverkennbar, daſs die neutrale Haltung gegenüber Idealismus und Realismus nur eine versuchte und scheinbare ist und alle hierhergehörigen Erkenntnistheoretiker, indem sie den Realismus verschmähen, alsbald im Idealismus wieder festsitzen. Denn heiſst es nicht, das Objekt zu gunsten des Subjekts fallen lassen, das Subjektive zum wahrhaft Realen erheben, wenn ich alles Sein zu »Bewuſstsein« mache? — REHMKE, SCHUPPE, LECLAIR, LAAS —; wenn ich die »Empfindung« als Element alles Wirklichen erkläre? — MACH, SCHUBERT-SOLDERN. — Denn »Bewuſstsein«, »Empfindung« bedeutet doch wohl nicht nur im allgemeinen Sprachgebrauch, nicht nur in der konkreten Wissenschaft — was allein schon genügte! —, sondern auch für den abstrakten Erkenntnistheoretiker zunächst wenigstens etwas Psychisches, Ideelles, dem Ich Angehöriges, kurz etwas Subjektives. —

Muſste man wirklich, da die KANTschen »Dinge-an-sich« nichts taugten, auch auf die »Dinge« verzichten?

Wunderlich ist es, daſs diese wirklichkeitszerstörenden »Ausschweifungen der Erkenntnistheorie« gerade zu einer Zeit sich breit machen, da die Naturwissenschaft, die Erforschung und technische Unterwerfung der Auſsenwelt ungeahnte, riesige Erfolge erzielt. Zu einer Zeit, da an physikalischen Entdeckungen Auſsergewöhnliches geleistet wird, da unsere Lebensanschauung, unser Kunstleben aufs intensivste der Wirklichkeit zugekehrt ist.

Wir fragen: soll es für die ganze reiche groſsartige Wirklichkeit in der That keine andere philosophische Formel geben als x oder O? Das x war nicht zu retten. Gut. Deshalb aber es einfach streichen? Nie und nimmer. Unmöglich.

Unser gesundes Denken, unser Handeln, alle unsere Wissenschaften erheischen und setzen voraus die Realität, die wirkliche Existenz der Auſsenwelt ebenso wie der empfindenden, denkenden, wollenden, fühlenden Iche.

Seitdem der philosophierende Menschengeist einmal zu der gewiſs unbezweifelbaren Einsicht gelangt ist, daſs alles, was wir empfinden und vorstellen, zunächst ein Bewuſstes, Subjektives, eine Äuſserung und Bethätigung unserer Psyche ist, seitdem ist er auch von Schritt zu Schritt mehr dem Gedanken verfallen, dies zunächst Subjektive und Bewuſste nur als solches fassen zu müssen. Die Sophisten,

Augustin, Descartes, Berkeley, Kant, Fichte, der moderne Phänomenalismus endlich: eine aufsteigende Linie von der Erkenntnis jener Wahrheit zu der Konsequenz, die da lautet: Es giebt objektiv nur ein unerkennbares, bestimmungsloses und bestimmungsmögliches x — Kantianismus. Oder: es existiert überhaupt nur die uns unmittelbar gegebene Bewufstseinswelt — Idealismus, Phänomenalismus.

Mit der dritten grofsen Möglichkeit aber — wieder und endgiltig Ernst zu machen, ist es vielleicht nunmehr an der Zeit.

Nur als Zeichen, Bilder für ein unabhängig von uns Existierendes können wir das verstehen, was wir in der eigentümlichen Form des Psychischen (speziell der Empfindung und Vorstellung) erleben. Der psychologische Zwang, der uns treibt, das Bewufste, Erlebte, Erfahrene als ein Objektives aufzufassen, ist kein blofser Scherz, den sich unsere Psyche leistet, sondern der instinktive Hinweis auf die Anschauung, zu der uns auch die rein philosophisch-logische Betrachtung des Erlebten folgerichtig hinführt. Nicht aus Gesetzen unseres Bewufstseins, sondern nur aus den Gesetzen einer unabhängig von uns existierenden Wirklichkeit ist das Geschehen um uns her begreiflich und verständlich. So gewifs es zunächst ein Psychisches, Bewufstes ist, so ist es doch nur als ein Zeichen, Abbild für ein objektiv Wirkliches zu verstehen. Ein »Ding« steckt dahinter, dessen Dasein, Herkunft, Bedeutung nur aus seinem Zusammenhang mit anderen »Dingen« begriffen werden kann. Physikalische, nicht psychologische Gesetze kommen hier in Betracht.

Der psychologistische Positivist würde nun einfach sagen, dafs physikalische Gesetze nur gewisse, besonders geartete Gesetze des Bewufstseins seien, die man von den im engeren Sinne psychologischen Gesetzen unterscheiden müsse. Damit stehen wir mit einem Schlage vor dem Kardinalpunkt des Verhältnisses des Nichtrealismus zur Psychologie.

Der Nichtrealismus (Positivismus, Idealismus, Phänomenalismus, Bewufstseinsmonismus, immanente Philosophie), der kurz gesagt in der Behauptung gipfelt, dafs alles Sein Bewufstsein ist, er operiert mit einem Doppelsinn des Begriffes »Bewufstsein«. Dies mufs notwendigerweise am eklatantesten da hervortreten und sich in seiner ganzen verwirrenden Unmöglichkeit offenbaren, wo der Versuch gemacht wird, von solchem psychologistischen Standpunkt aus — Psychologie zu treiben.

Solange man in den Sphären der erkenntnistheoretischen Abstraktion schwebt, losgelöst vom Staube konkreter Wissenschaft, da ist — so ziemlich alles möglich. In dem Sinne wenigstens, dafs es

gelingt, für Augenblicke den Schein der Widerspruchslosigkeit und Vernünftigkeit zu wahren. Ebenso vermag man gegenüber dem gesunden Menschenverstand, dem vorwissenschaftlichen Denken, also den allerkonkretesten Fällen denkender Bethätigung, gewisse erkenntnistheoretische Absurdidäten zu retten: man hat ja hier das bequeme Mittel, auf den gesunden Menschenverstand gönnerhaft als etwas Naives, das der Erkenntnistheorie gewissermaſsen selbstverständlich entgegenstehen muſs, herabzublicken. Schwieriger wird es schon angesichts der Naturwissenschaft. Aber dank einer gewissen Überlegenheit wird man auch mit ihr fertig. Die Naturwissenschaft, so erklärt man, ist in der eigentümlichen Lage, gewisse naiv-metaphysische Voraussetzungen machen zu müssen, aus Zweckmäſsigkeitsgründen. Das sei als provisorischer Standpunkt hinzunehmen, der sich für den Erkenntnistheoretiker aber ohne weiteres und höchst einfach in den alleinseligmachenden: »Sein = Bewuſstsein« verwandeln lasse; die ganze Seinswelt des Naturwissenschaftlers sei eben im Grunde die Bewuſstseinswelt. Basta. Recht fatal nun wird die Situation angesichts der Psychologie. Da gerät die Ichphilosophie arg in die Enge. Leicht begreiflicherweise. Gegenstand der Psychologie sind, allgemein gesprochen, die Zusammenhänge des Bewuſstseinslebens. Da nun die phänomenalistische Ansicht auſser Bewuſstsein bezw. Bewuſstseinsinhalten nichts Wirkliches gelten läſst, alles Sein in Bewuſstsein auflöst, so sieht sie sich gezwungen, zwischen Bewuſstsein und — Bewuſstsein zu unterscheiden.

Hierher gehört vor allem der Versuch Schuppes,[1]) zu diesem Behufe zwei »Bewuſstseins«-Begriffe herauszuklügeln.

Schuppe unterscheidet zwischen individuellem Bewuſstsein und »Bewuſstsein überhaupt«. Letzteres ist das allen individuellen Bewuſstseinen gemeinsame gattungsmäſsige Moment; es ist als solches ein und dasselbe in jedem Einzelbewuſstsein und verhält sich zu allen diesen wie das Generische zum Spezifischen. In jedem Einzelbewuſstsein findet sich demgemäſs solches, das zum »Bewuſstsein überhaupt« gehört, und anderes, das, wenn nicht sein Dasein, so doch

[1]) »Begriff und Grenzen der Psychologie«, Zeitschrift f. imm. Philos., 1. Bd., S. 37 ff. Über Schuppe: Das menschliche Denken s. Zeitschrift f. ex. Ph. X, 275. Schuppe sucht dort nachzuweisen, es sei unverständig, von der Vielheit der Empfindungen auf eine Vielheit der Ursachen zu schlieſsen. Er verwechselt diesen Schluſs mit dem falschen: qualis effectus talis causa. Nicht auf die Qualität der Ursachen schlieſst man, wenn man von der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Empfindungen auf viele und mannigfaltige Ursachen schlieſst. Die Qualität bleibt unbekannt, aber daſs es verschiedene Qualitäten sein müssen, die unsere Empfindungen bedingen; dieser Schluſs bleibt in Kraft.

seine besondere Art und Färbung aus der Individualität hat und zu ihr gehört. Psychologie nun ist »nicht die Wissenschaft von dem ganzen individuellen Bewufstsein mit seinem Inhalte, sondern von demjenigen, was darin eben zur Individualität gehört und diese ausmacht«. Was dagegen zum »Bewufstsein überhaupt« gehört, bildet die allen Individuen gemeinsame objektive Welt und Wirklichkeit und dementsprechend den Gegenstand der übrigen Wissenschaften.

Die angeführte Scheidung wird von Schuppe zunächst ausdrücklich als eine rein logische hingestellt. »Bewufstsein überhaupt« soll nichts weiter sein als der »Gattungsbegriff«, zu welchem jedes individuelle Bewufstsein als unter denselben fallendes »Einzelding« gehört. Aber im Handumdrehen gewinnt diese Abstraktion »Bewufstsein überhaupt« eine eminent ontologische, metaphysische Bedeutung, wenn an sie die Existenz der für alle Individuen giltigen und von ihnen unabhängigen Welt geknüpft« wird. Die Rolle, die damit dem »gattungsmäfsigen Moment« des individuellen Ich zugeschrieben wird, seine Beziehung zu allen konkreten Bewufstseinen, die Behauptung einer an einen blofsen Begriff (der also seiner Natur nach gar nicht wirklich existiert) geknüpften und sich doch nur in den Einzelbewufstseinen offenbarenden Welt ist etwas geradezu Mysteriöses. Dadurch wird die metaphysischeste Metaphysik in den Schatten gestellt. Das »reine Ich«, eingestandenermafsen eine leere Abstraktion, gewonnen aus dem allein wirklichen individuellen Ich wird zum Produzenten der Gesamtwirklichkeit, zum Gefäfs, in dem diese eingeschlossen ist. Schuppe drückt sich freilich nicht so aus; er spricht vom »Geknüpftsein« der objektiven Wirklichkeit an das Gattungsmäfsige im Bewufstsein. Aber das ist nur der vorsichtige und euphemistische Ausdruck hierfür und beweist — nicht, dafs Schuppe kein Idealist ist, sondern lediglich —, dafs er keiner sein will.

Warum ist dieses an das »Bewufstsein überhaupt »geknüpft«, anderes nur dem individuellen Ich zugehörig? Wie ist das Dasein der und der an das Bewufstsein überhaupt geknüpften Objekte in einem bestimmten konkreten Bewufstsein, ihr Kommen und Gehen daselbst, ihre Verknüpfung untereinander und mit anderen verständlich zu machen?

Die von Schuppe beliebte Scheidung giebt auf all das keine Antwort. Sie ist, selbst wenn an sich richtig und Thatsächliches konstatierend, jedenfalls erkenntnistheoretisch ganz und gar unfruchtbar.

Denn auch und gerade das Gattungsmäfsige im Bewufstsein gehört zur Psychologie, während umgekehrt das Individuelle als solches für die Wissenschaft der Psychologie nicht in Betracht kommt.

Das Individuelle im geistigen Leben ist gewifs ein Gegenstand von gröfstem Interesse. Es spielt in Kunst und Leben eine ungeheuere Rolle und ihm gebührt als Individualpsychologie (Menschenkunde, Seelenkunst) auch eine Stelle im Reich der Geisteswissenschaft. Aber eine besondere Stelle. Die Psychologie im engeren Sinne zielt wie jede Wissenschaft auf das Allgemeine, Gattungsmäfsige ab. Damit allein hat sie es zu thun und das Konkrete, Individuelle berücksichtigt sie nur und mufs es berücksichtigen, insofern sich ihm das Allgemeine kundgiebt. Ganz wie es die Physik z. B. auch macht. Das Individuelle und nur das Individuelle liefert das Erfahrungsmaterial. Aufgabe der Wissenschaft aber ist es, über die individuellen Verschiedenheiten hinweg zum Generischen zu gelangen. Darum neben der Beobachtung das Experiment und die Wiederholung von Beobachtung und Experiment, bis individuelle Zufälligkeiten als ausgeschlossen gelten können.

Avenarius Standpunkt ist phänomenalistisch. Denn er verwirft jegliche Transcendenz, d. h. jedes selbständige Sein im Sinne des Realismus. »Subjekt« und »Objekt« haben zwar andere Namen bekommen, sie heifsen »Zentralglied« und »Gegenglied« (»Umgebung«), aber sie spielen die gleiche Rolle wie bei allen Phänomenalisten: keine Umgebung ohne Zentralglied, kein Zentralglied ohne Umgebung. Avenarius vermeidet gänzlich (in der Kritik der reinen Erfahrung) die Wörter Ursache, Wirkung, Kausalität. Statt dessen spricht er von Bedingung und Bedingtem, von Funktions- oder mathematischer Abhängigkeitsbeziehung. Avenarius ist ferner Monist. Er läfst keinerlei »Verdoppelung« oder »Wiederholung«, keine Trennung des Erfahrungsinhaltes in »Sachding« und »Gedankending«, Physisches und Psychisches, Reelles und Ideelles zu.

Während aber die übrigen Monisten, hierin mit ihm einig, alsbald unzweideutigst das Psychische, Ideelle, Subjektive als das allein Wirkliche proklamieren, aus der Welt eine Bewufstseinswelt machen, das »Sachding« als dualistisch streichen, schillert Avenarius Standpunkt, — in dem Bestreben jenseits von »Physisch« und »Psychisch« eine neutral-monistische Haltung einzunehmen —, zwischen solchem Subjektivismus und einer Art objektivistischen Monismus hin und her. So dafs bei ihm umgekehrt auch wieder »das Gedankending« als überflüssige Wiederholung des »Sachdinges« erscheint.

Das monistische Vorurteil führt bei diesem Denker somit zu ganz eigenartigen Konsequenzen.

Avenarius wendet sich gegen die herrschende Ansicht, Gegenstand der Psychologie sei das »Psychische«, das »Bewufstsein«, das

»Innere«; denn das alles setze einen Gegensatz zum »Körperlichen« voraus, sei also dualistisch. Der »natürliche Weltbegriff« aber schliefse jeglichen Dualismus aus.

Der natürliche Weltbegriff nun enthält nach Avenarius zwei Bestandteile: ein thatsächlich Vorgefundenes — den empiriokritischen Befund — und eine Hypothese. Der »empiriokritische Befund« scheidet sich in »zwei Hauptteile, deren einer alles umfafst, was zu »mir«, d. h. zu dem als »Ich«-Bezeichneten gehört; der zweite alles, was zu dem gehört, was man philosophisch gern als das »Nicht-Ich« bezeichnet, was man aber einfacher und positiv als die »Umgebung« bezeichnen kann«. Die dazukommende »Hypothese« besagt, dafs den mitmenschlichen Bewegungen in Analogie zu meinen eigenen eine »mehr-als-mechanische« (»amechanische«) Bedeutung zuzuerkennen ist.

Und worin besteht diese mehr-als-mechanische Bedeutung meiner und meiner Mitmenschen Bewegungen? Darin, so hören wir, dafs sie ein »Gefühltes« sind, dafs sie in engster Beziehung zu »Lust-Unlust«, zu »Bedürfnissen«, zu »Gedanken«, zu »gesehenen« Umgebungsbestandteilen stehen.

Die ganzen Ausführungen Avenarius' laufen darauf hinaus, das Psychische, in dem er sehr richtig eine ideelle Wiederholung des Realen erkennt, sozusagen wegzueskamotieren. Darum die Leugnung des »Psychischen« als Gegenstandes der Psychologie, darum das unbestimmtere Wort »mehr-als-mechanisch« oder »amechanisch«, darum die Anführungszeichen bei Worten wie »Gefühl«, »Gedanke«, »Gesehenes« etc., darum endlich das Operieren mit den Ausdrücken »Charaktere« und »Elemente« an Stelle von »Gefühle« und »Dinge + Gedanken«. Auf solche Weise soll sich das Psychische, Subjektive, Ideelle mehr und mehr in nichts verflüchtigen, und übrig bleibt — das »System C«, das Zentralnervensystem, von dessen Änderungen alle Erfahrung abhängig ist. Die Psychologie wird — im Prinzip — zur Gehirnphysiologie; mindestens zur Psychophysiologie.

Das Subjektive, Ideelle in seiner Abhängigkeit, seinen Beziehungen, seinem Zusammenhang mit dem Objektiven, Realen (der Aufsenwelt) zu erforschen, ist Aufgabe dieser, Geistes- und Naturwissenschaft verbindenden, Disziplin.

Das quantitative Verhältnis zwischen Reiz und Empfindung ist Gegenstand der Psychophysik im engeren Sinne. Man braucht dieses Verhältnis nur auszusprechen und die ganze Ungeheuerlichkeit des Bewufstseinsmonismus steht klar vor uns. Denn der Reiz ist nach ihm nichts »draufsen«, nicht Aufserpsychisches; er ist ja selbst nur wieder ein Bewufstes, Empfundenes. Der Dualismus: Sachding

und Gedankending aber eine Sünde wider den heiligen Geist dieser Philosophie.

Das Fechnersche Gesetz wird ohne diese »Verdoppelung« barer Unsinn.

Man denke überhaupt an die Lehre von den Empfindungen.

Eng verbunden mit der Psychologie der Empfindungen ist die Physiologie der Sinnesorgane. Äufserer Reiz, psychisches Gebilde und nervöses Substrat bilden hier gleichwertige Realitäten. Wollte man den damit vorausgesetzten Dualismus streichen, so werden alle einschlägigen Untersuchungen zu unentwirrbaren, unverständlichen Worthaufen.

Was soll es z. B. heifsen, dafs — eine Thatsache der sogenannten Lehre von den spezifischen Sinnesenergieen — ein galvanischer Reiz im stande ist, wenn er auf das Auge bezw. den Sehnerv wirkt, Lichtempfindung zu erzeugen, was soll dies heifsen, wenn ich zugleich dabei denken soll, dafs der galvanische Reiz, das Auge, der Sehnerv auch nur »Empfindung«, ein Bewufstes ist und aufser dem Bewufstsein keine selbständige Existenz hat?! »Nicht die Körper erzeugen Empfindungen, sondern Empfindungskomplexe .... bilden die Körper«, meint Mach. Das ist psychologisch freilich richtig; erkenntnistheoretisch aber unbrauchbar, widersinnig, falsch. Den gleichen Verwechslungsfehler begeht Schubert-Soldern. Das Entstehen der Empfindung »aus der Einwirkung der Aufsenwelt auf die peripherischen Enden der Nerven« zu erklären, hält er für absurd. Weil ja »die Aufsenwelt, welche einwirkt, ... aus der Empfindung selbst« bestehe. Und weil ebenso »Gehirn und Nerven ... selbst Empfindung« seien. Ein falscher Psychologismus und die monistische Furcht vor dem Gespenst der »Verdoppelung« verführt so Schubert-Soldern zu erkenntnistheoretischen Gezwungenheiten, auf deren Basis psychologische Wissenschaft einfach zur Unmöglichkeit würde....

Die Wirklichkeit bietet uns eben zwei Seiten dar und läfst sich keinen Monismus andiktieren. Wer sie nimmt wie sie ist — der wird sie verstehen und verständlich beschreiben können. Wer sich als monistischer Philosoph anmafst, ihr gebieten zu wollen, der wird wohl Worte machen können, aber die Wirklichkeit lacht seiner Worte Hohn. —

Wir sprachen bisher von der Empfindungslehre. Hier, wo physikalisches, physiologisches und psychologisches Moment am untrennbarsten miteinander verbunden sind, tritt die Notwendigkeit, realistisch zu denken, am greifbarsten in die Erscheinung. Aber sie reicht weiter, sie gilt für den ganzen Umkreis psychologischer Fragestellung.

Die seelischen Zusammenhänge sind durchaus besonderer Natur, sie folgen ihren eigenen Gesetzen und sind nie und nimmer durch eine Rückführung auf Bewegungsvorgänge in der nervösen Substanz mögen sie mit denselben auch aufs innigste verknüpft sein, begreiflich zu machen, zu erklären.

Dafs aber eine solche innige und untrennbare Verknüpfung besteht, dafs zu jedem psychischen Moment ein physiologisches Substrat zu denken ist, das ist einer jener wenigen Sätze, worin die gesamte moderne Wissenschaft so ziemlich einig ist. Es ist die Hypothese vom psychophysischen Parallelismus und mit seiner Anerkennung ist auch für jeden Punkt der rein-psychologischen Wissenschaft der realistische Dualismus stillschweigend zugegeben! Die selbständige Existenz des Objekts ist allenthalben vorausgesetzt; und zwar in Form des menschlichen Körpers bezw. Teilen desselben, genannt Gehirn und Nervensystem.[1])

Aber noch in anderer, direkter Weise und im engeren Sinne setzt die reine Psychologie stets die Existenz des Objekts voraus. Die Bearbeitung des Vorstellungslebens geht notwendigerweise auf die den Vorstellungen korrespondierenden realen Verhältnisse zurück. Welchen Sinn hätten die Theorieen über Raumwahrnehmung (des Gesichts- und Tastsinnes), wenn man nicht an eine ideelle Nachbildung des objektiven Raumes seitens unserer Psyche denkt? Die Gesetze der musikalischen Harmonie und Disharmonie, die Gesetze des Rhythmus, den Zeitsinn studieren wir, indem wir das Subjektive im Verhältnis zu seinen objektiven Grundlagen betrachten. Die Formen der Association — auf denen wieder Gedächtnis, Phantasie etc. beruhen — scheidet die Psychologie nach jenen Beziehungen, in welchen die den Vorstellungen entsprechenden Objekte zu einander standen. —

Eine Betrachtung der experimentellen Methode rückt übrigens noch einen Hauptpunkt in den Vordergrund, den wir bis jetzt ganz aufser acht gelassen haben und der ebenfalls zwingend auf die realistische Grundlage der Psychologie hinweist.

Es ist die Vielheit der das eine Objekt erfassenden Subjekte. Wir haben bisher dem Objekt ganz allgemein das Ich gegen-

[1]) Beispiele anzuführen, ist wohl überflüssig. Trotzdem sei an die Frage der Lokalisation geistiger Prozesse im Zentralorgan, an das gehirnphysiologische Experiment, an die sogenannten Ausfallversuche erinnert. Daran schliefst sich eng an die Psychiatrie und Psychopathologie, insofern sie organische Veränderungen und Anomalien des Zentralnervensystems in ihrem Zusammenhang mit geistigen Störungen betrachtet bezw. diesen Zusammenhang aufsucht.

übergestellt, der real gegebenen Aufsenwelt die ideell sie wiedergebende Innenwelt. Dieser Dualismus bedarf der Berichtigung: der Aufsenwelt gegenüber steht die beliebig grofse Mehrheit der sie spiegelnden Bewufstseine.

Die experimentelle Methode verwertet die Aussagen fremder Bewufstseine im selben Sinne wie die des eigenen. Auf das gleiche Objekt läfst sie verschiedene Subjekte reagieren. Das eigene Ich nimmt unter diesen durchaus keinen besonderen Rang ein.

Es ist einer der Vorzüge der experimentellen Methode, dafs sie durch das Operieren mit einer Vielheit von Subjekten eher als die Methode der einfachen Selbstwahrnehmung im stande ist, individuelle Zufälligkeiten zu vermeiden und Allgemeingiltigkeit zu erreichen.

In noch ausgedehnterem Mafse stützt sich die vergleichende Methode der Psychologie auf die Äufserungen fremder Bewufstseine: Völker-, Kinder-, Tierpsychologie.

Was folgt hieraus für unsere These, dafs die psychologische Wissenschaft durchaus realistische Annahmen involviert? Nichts Geringeres als ein weiterer schwerwiegender Beweis. Solipsismus oder Realismus! Es giebt keine andere Wahl.

H. Cornelius gelangt in Übereinstimmung mit dem Realismus zum Begriff einer objektiv existierenden Aufsenwelt.[1]) Aber, indem er die psychologische Entwicklung und Bedeutung dieses Begriffes darstellt, löst er ihn zugleich auch wieder psychologisch auf. An Stelle der objektiven Existenz der Welt treten »Erwartungsurteile« — und wieder »Erwartungsurteile«. Denn der Satz: das und das hat objektive Existenz drücke nichts anderes aus als unsere »Überzeugung, dafs wir bei Erfüllung bestimmter Bedingungen den betreffenden Inhalt wahrnehmen werden«, sofern wir ihn nämlich nicht momentan wahrnehmen.

Der Realismus nun giebt lediglich die logisch einfachste, natürlichste und zwingendste Antwort auf die grofse Frage, mit der uns Cornelius' Psychologismus entläfst: wieso unsere Erwartungsurteile bestätigt werden; warum unsere Überzeugung, dafs wir diese und diese Dinge wahrnehmen werden, gerechtfertigt ist. Das bleibt ein Mysterium ohne die Antwort: weil die Welt und alle ihre von uns entweder wahrgenommenen oder erwarteten — oder einstweilen unbekannten, noch zu entdeckenden — Inhalte und Dinge objektiv existieren, im Sinne der realistischen Auffassung. — Cornelius selbst

---

[1]) Psychologie als Erfahrungswissenschaft, H. Cornelius (nicht zu verwechseln mit dem Herbartianer C. S. Cornelius).

nennt die Behauptung einer »fortdauernden Existenz nicht gegenwärtig wahrgenommener Inhalte und Dinge« eine notwendige Folge »des Prinzips der Ökonomie des Denkens«. Dieses von Mach aufgestellte Prinzip (identisch mit Avenarius' Prinzip des »Denkens nach dem kleinsten Kraftmaſse« — Cornelius bezeichnet es kurz als »Einheitsprinzip« —) erscheint »als die Grundlage alles Begreifens und Verstehens unserer Erlebnisse«, als »das Grundgesetz des Verstandes«. Denn dieses Prinzip »setzt uns überall die vereinfachende Zusammenfassung unserer Erfahrungen zum Ziele«, es führt uns dazu, »auf möglichst einfache Weise, mit möglichst geringem Kraftaufwande oder mit möglichster Sparsamkeit zu klassifizieren«.

Schon im vorwissenschaftlichen Denken zeigt sich das Ökonomieprinzip wirksam, indem es zu »einer vereinfachenden Zusammenfassung, einer Abbreviatur unserer Erfahrungen« und damit zur Bildung von »Theorieen« führt, die Cornelius im Vergleich mit den wissenschaftlichen als »natürliche Theorieen« bezeichnet. Die Behauptung »der Existenz von Objekten« ist eine solche »natürliche Theorie«. »Die wissenschaftlichen Bestrebungen«, so hören wir ferner, sind als Fortsetzung jener »natürlichen und unwillkürlichen, schon im vorwissenschaftlichen Denken überall nachweisbaren Thätigkeit zu betrachten«, die besagte Abbreviaturen unserer Erfahrung in Form »natürlicher Theorieen« hervorbringt.

Der Realismus kann sich nicht besser rechtfertigen, als indem er jeden dieser Sätze unterschreibt! Denn er ist lediglich die Konsequenz des Ökonomieprinzips in der Frage nach dem Verhältnis zwischen Denken und Sein und die wissenschaftliche Fortbildung der im vorwissenschaftlichen Denken bereits gegebenen »natürlichen« Erkenntnistheorie.

Es ist nicht zu vergessen, daſs das intellektuelle Leben, die Urteilsvorgänge, dem psychophysischen Parallelismus gemäſs, ebenfalls abhängig sind und zusammenhängen mit gleichzeitigen physiologischen Vorgängen im Nervensystem. Jedes Urteil setzt mithin einen nervösen Bewegungsvorgang voraus. Also auch jedes »Erwartungsurteil«! Und wollte der Psychologismus diese gleichzeitigen nervösen Bewegungsvorgänge — mit denen die objektive Existenz der Welt im Sinne des Realismus vorausgesetzt ist! — wiederum zum Gegenstand eines »Erwartungsurteils« machen, so verfällt er einer psychologischen Auflösung der Wirklichkeit ohne Ende. Denn jedem »Erwartungsurteil« halten wir aufs neue sein physiologisches, der Welt der seienden Dinge angehörendes Korrelat entgegen! —

Cornelius stellt sich sonst ganz auf den Boden der natürlichen Theorie, der Bequemlichkeit und Einfachheit halber und er läfst erkennen, dafs er sich dessen wohl bewufst ist. Er übersieht aber, dafs dies laut und deutlich für die überragende Einfachheit und für die Unvermeidbarkeit der von ihm bekämpften Anschauung spricht; und dafs es auf die »Einfachheit« der »Beschreibung« mit den Mitteln des Psychologismus ein eigentümliches Licht wirft, — namentlich in einem Werke, das eine »erkenntnistheoretische Grundlegung der Psychologie« im Sinne des Psychologismus sein will!

Der monistischen Erkenntnistheorie sei der zweifelhafte Ruhm gegönnt, dafs weder gesundes Denken noch konkrete Wissenschaft zu ihrer Höhe hinaufreicht. Losgelöst von beiden bewegt sie sich im Reiche der Worte. Da sind denn ihre Vertreter auch Meister und vermögen die Überlegenen zu spielen. Ihren abstrakten, unfruchtbaren Zurechtlegungen den konkreten Fall der Psychologie gegenüberzustellen, zu zeigen, dafs auch und speziell die Wissenschaft des Geistes erkenntnistheoretische Voraussetzungen involviert, die mit einer monistischen, nicht realistischen Erkenntnistheorie nicht in Einklang zu bringen sind, war der engere Zweck dieser Ausführungen.

Der von uns vertretene Realismus mag gern eine Hypothese genannt werden. Dann ist er eben eine Hypothese von ungeheurer Wahrscheinlichkeit. Eine Hypothese, die vor dem gesunden Menschenverstand ganz ebenso wie vor dem Erkenntnistheoretiker stich hält; was unserer Ansicht nach nichts weniger als ein Mangel ist! Eine Hypothese endlich, die die gröfste Einfachheit und Klarheit der Beschreibung und wissenschaftlichen Bearbeitung der Wirklichkeit gestattet. Was schon daraus hervorgeht, dafs sie sich dem Menschen vor und bei aller wissenschaftlichen Bethätigung seit jeher und mit zwingendster Notwendigkeit aufgedrängt hat.

Und eine solche Hypothese verdient nach allgemein wissenschaftlicher Maxime den Vorzug vor jeder anderen Hypothese, selbst vor dem — Verzicht auf eine Hypothese!

Die monistisch-phänomenalistische Erkenntnistheorie behauptet gerne von sich, dafs sie nur das »Gegebene« »beschreibe«, unter Verzicht auf alles »Hypothetische«; dafs sie die »reine Erfahrung« nicht durch metaphysische« Elemente »verfälsche«. Wogegen der Realismus hypothetisch und metaphysisch sei.

Wir geben die »Hypothese« zu und will man sie »metaphysisch« nennen, so haben wir schliefslich auch gegen dieses Wort kein ängstliches Vorurteil.

Wir bekennen uns eben dann zu der »Metaphysik«, ohne die

gesundes Denken und konkrete Wissenschaft nun einmal nicht sein kann, und hoffen, dafs jeder Verstehende solche »Metaphysik« von der eigentlichen Metaphysik, der spekulativen Weltinterpretation, unterscheiden könne und — wolle.

Es spricht alles dafür, nichts dagegen, dafs unsere Psyche in Abhängigkeit von der Aufsenwelt entstanden ist. Wieso kam die Psyche zu Raum, Zeit und Kausalität oder der Gesetzmäfsigkeit des Denkens, wenn nicht Raum, Zeit und Gesetzmäfsigkeit bereits in der Welt gegeben waren, die der Entstehung des Bewufstseins längst vorausging! Der Streit zwischen Rationalismus und Empirismus verliert seine Spitze. Das Gesetz des Denkens ist eben zugleich das Gesetz der objektiven Wirklichkeit, weil die Wirklichkeit unseren Geist geschaffen hat. Soweit R. Weinmann. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

14. Die Associationen [1]

Die Psychologie der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zeigt neben dem Bestreben, die psychischen Erscheinungen zu beschreiben und zu klassifizieren, doch auch schon Versuche, psychologische Gesetze zu erforschen und aufzustellen. Diese Gesetze beziehen sich hauptsächlich auf das sogenannte Vorstellungsvermögen und lassen sich zusammenfassen unter dem Namen Associationsregeln.

Für die Unterscheidung der Associationsregeln wurde vielfach das Schema mafsgebend, welche Aristoteles für die Erinnerungsvorgänge aufgestellt hatte und durch die Gegensätze: Ähnlichkeit, Kontrast, Gleichzeitigkeit und Succession gekennzeichnet ist. Es fehlte nicht an Bemühungen, die hiernach aufgestellten Associationsregeln zu vermindern und umzugestalten. Hume [2]) gründete seine Associationsregeln auf Ähnlichkeit (resemblance), auf das zeitliche, räumliche und kausale Zusammen (conti guity in time or place and causation). Andere englische Associations-Psychologen sind Gerard [3]), Gay, Hart-

---

[1]) WG. S. 262—291. — [2]) Enquiry concerning human understanding. 1748.
[3]) Versuch über das Genie. Übersetzt von Garve. 1777.

lay[1]), Priestley.[2]) An diese schlossen sich mehr oder weniger die deutschen Psychologen an, namentlich Hissmann[3]), Tetens[4]), Eberhard[5]), Tiedemann.[6]) Diesen stehen andere gegenüber, welche sich bemühten, alle Associationsgesetze auf ein einziges zurückzuführen. Von ihnen seien besonders hervorgehoben Wolff, Crusius[7]), Maas[8]), Reimarus[9]), Hentsch.[10])

Zu einer allgemein anerkannten Übereinstimmung in Bezug auf die Zahl der Associationsregeln war man zu Herbarts Zeit noch nicht gekommen. Herbart machte auch keinen Versuch, die alte Associationslehre weiter auszubilden. Er erwähnt sie nur kurz, indem er sagt: »Über die Association der Vorstellungen oder über die Art und Weise, wie dieselben einander nicht blofs nach einmal wahrgenommenen Verbindungen der Zeit und des Raumes, sondern auch nach Ähnlichkeiten, ja sogar (scheinbar) nach Kontrasten hervorrufen, sind die psychologischen Schriften voll von Bemerkungen, welche hierher zu setzen nicht nötig ist. Eher mag hier an den mannigfaltig verschlungenen Gang zu erinnern sein, den oft genug die Reproduktion zu nehmen pflegt. Wer z. B. Kohlen und Asche in einem Walde findet, der denkt zunächst unmittelbar an brennendes Holz, welches (weiter rückwärts) dürr im Walde möge gelegen haben, dann (vorwärts) von Menschen, die sich dort lagerten, ergriffen und (weiter vorwärts) angezündet sein. Wie aber kamen die Menschen dahin? (Diese Frage geht rückwärts.) Wo sind sie geblieben? (vorwärts). Welcher Brand konnte entstehen, wenn sich ein Sturm erhob? (Seitwärts ins Gebiet der Möglichkeit, zugleich rückschauend auf den Sturm und vorschauend auf den Schaden). Oder man findet alte Münzen in der Erde. Wie kommen sie dahin? Aus welcher Zeit sind sie? Weshalb vergraben? Wem gehört der Schatz? — Jedes Samenkorn erinnert rückwärts an das Gewächs, von dem es stammt, und vorwärts an das, welches daraus entstehen kann, zugleich aber an den Gebrauch, den man vielleicht, ohne es zu pflanzen, davon machen wird.«[11])

---

[1]) Observations on Man, his frame, his duty and his exspectations. 1749. Deutsch von Pistorius. 1772. — [2]) Hartlays Theorie des menschlichen Geistes nach den Prinzipien der Ideenassociation. 1775. — [3]) Geschichte der Associationslehre. — [4]) Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung. 1776 und 1777. — [5]) Versuch einer systematischen Einteilung der Gemütskräfte in Wagners Beiträgen zur philosophischen Anthropologie, I, S. 1—27. — [6]) Untersuchungen über den Menschen. 1778. — [7]) Weg zur Gewifsheit und Zuverlässigkeit der menschlichen Erkenntnis. 1762. — [8]) Über die Gefühle. — [9]) Betrachtungen über die Kunsttriebe der Tiere. 1762. — [10]) Versuch über die Folge der Veränderungen in der menschlichen Seele. 1756. — [11]) H. V, S. 69.

Das Wort Association kommt bei Herbart zwar noch mehrmals vor,[1] aber von der alten Einteilung der Association macht er keinen Gebrauch, das alte, formale, logische Schema der Zweiteilung nach Gegensätzen konnte ihm nicht genügen, weil es den Inhalt der Vorstellungen nicht hinreichend berücksichtigte.

Dafs Vorstellungen einander verdrängen und wieder hervorrufen, kurz, in Wechselwirkung mit einander stehen, ist eine Thatsache des Bewufstseins, dafs eine Wechselwirkung stattfinden müsse, folgt aus der Einheit, besser: Einfachheit der Seele.[2] »Darum, weil die Vorstellungen alle in einem Vorstellenden als Thätigkeiten (Selbsterhaltungen) desselben beisammen sind«, sagt Herbart, »müssen sie ein intensives Thun ausmachen«.[3] »Und sie machen wirklich nur einen Akt aus, inwiefern sie nicht durch irgend welche Hemmungen in ein Vieles gespalten sind.«[4]

Die Hemmung eines Thuns erfolgt durch das entgegengesetzte Thun. Dies führt zu dem Begriff des Gegensatzes unter den Vorstellungen. Die Erfahrung liefert Vorstellungs-Kontinua. »Die sämtlichen Farben ergaben ein Kontinuum, die Gestalten ein anderes; die Töne machen ein drittes, die Vokale ein viertes, selbst die Konsonanten können wenigstens zusammengestellt werden; an Gerüche, Geschmäcke, Gefühle ist kaum nötig zu erinnern.«[3] Die drei einfachen Vorstellungen schwarz und weifs liegen in einem qualitativen Kontinuum, und zwar schwarz und weifs an den beiden Enden desselben. Sie bilden einen vollen Gegensatz. Je mehr das Grau sich dem Weifsen nähert, desto mehr entfernt es sich von dem Schwarzen, oder: je gröfser die Gleichheit wird, die das Grau mit dem Weifsen hat, desto mehr entfernt es sich von dem Schwarzen oder: desto gröfser wird der Gegensatz zu dem Schwarzen. »Annäherung ist hier ein Übergang, dessen Fortsetzung zur völligen Gleichheit führt; die Kontinuität aber liegt darin, dafs bei der Entfernung die Gleichheit niemals plötzlich verloren geht, sondern indem sie sich vermindert, der Gegensatz allmählich wächst.«[5] Setzt man allgemein schwarz $= P$, grau $= Q$, weifs $= R$, so ergiebt sich Folgendes: a) »Der abnehmende Gegensatz des Q gegen R bildet einen zunehmenden Gegensatz des Q gegen P, und ebenso die wachsende Gleichheit des Q mit R eine abnehmende Gleichheit des Q und P. — b) Erstreckt sich die Gleichheit mit P über Q hinaus, so dafs R noch Anteil habe an derselben, so ist dieser geringere Anteil enthalten in der gröfseren Gleichheit des Q mit P. — c) Desgleichen, wenn umgekehrt die

[1]) H. V, S. 24. 433; VI, S. 166 etc. — [2]) Ibid. S. 21. 359; VII, S. 8. 533. — [3]) V, S. 359. — [4]) Ibid. S. 21; VII, S. 8. — [5]) H. VII, S. 283.

Gleichheit mit R sich über Q hinaus erstreckt, so daſs P noch Anteil daran hat, so liegt dieser Anteil in der gröſseren Gleichheit des Q mit R. — d) Also begegnen einander die beiden Gleichheiten in Q, und ein Teil von Q kann angesehen werden als gemeinsame Gleichheit sowohl mit R, als mit P. — e) Wenn hingegen diese gemeinsame Gleichheit in Q verschwindet, dann ist auch keine Gleichheit zwischen P und R, sondern zwischen beiden reiner und vollkommener Gegensatz.«[1])

Daſs der Gegensatz der Vorstellungen, um den es sich in der Psychologie handelt, immer der konträre ist, folgt aus den angeführten Stellen von selbst und bedarf keiner besonderen Erwähnung. Nur an einigen Stellen, aus welchen dies nicht unmittelbar hervorgeht, nennt Herbart die Art des Gegensatzes besonders.[2]) »Bei Vorstellungen, die in konträrem Gegensatze stehen«, sagt Herbart, entsteht die Notwendigkeit einer Hemmung.« Die Gröſse jener Notwendigkeit »bestimmen wir«, fährt er fort, »nach der Abweichung von der Gleichartigkeit« (besser: von der Gleichheit), »also nach der Gröſse jenes Unterschiedes oder konträren Gegensatzes«,[3]) und: der Hemmungsgrad der Vorstellungen »beruht auf ihrem konträren Gegensatz«.[4]) Wenn Ziehen angesichts dieser deutlichen Bezeichnung des Gegensatzes nun noch fragt: »Ist der volle Gegensatz der konträre oder kontradiktorische?« (S. 35—36), so kann er dies nur aus Unkenntnis gethan haben. Diese Unkenntnis freilich ist für Ziehens Polemik gegen die Herbartsche Psychologie von wesentlicher Bedeutung, denn sie bezieht sich auf einen Grundfaktor. Durch den qualitativen, konträren Gegensatz der Vorstellungen nämlich wird der Hemmungsgrad, die Hemmungssumme und das Hemmungsverhältnis bestimmt. Wer nicht weiſs, was für einen Gegensatz Herbart bei der Hemmung der Vorstellungen meint, der kann seine Lehre von der Statik und Mechanik des Vorstellens nicht richtig verstehen. Aus jener Unkenntnis Ziehens folgt dann auch sofort seine Frage, welches »der volle Gegensatz zur Vorstellung blau, zum Tone *c*« (S. 36) sei. Herbart hat ausgeführt, daſs sich bei dem Kontinuum der Tonlinie die Gegensätze der einzelnen Töne genau bestimmen lassen, da stets die Oktave als Intervall des vollen Gegensatzes sich darbiete. »Sähe man aber zwei Rosen«, fährt er fort, »eine weiſs, die andere rötlich, so würden zwar die Farben durch ihren Unterschied ein Gefühl hervorbringen, indem irgend ein Grad der Gleichheit und des Gegen-

[1]) H. VII, S. 283—284. — [2]) Ibid. S. 154. 199. 200. 220. — [3]) Ibid. S. 199. — [4]) Ibid. S. 200.

satzes in Konflikt träte; allein, solange man nicht angeben kann, welcher Grad der Gleichheit und des Gegensatzes, ist hier keine Untersuchung möglich, wenn man auch den weit wichtigeren Unterschied der Gestalt, also der Raumverhältnisse, die von ganz anderer Art sind, bei farbigen Gegenständen beseitigen könnte. Wir wissen bis jetzt nicht, ob die reinen Farben rot, blau, gelb, paarweise genommen, einen vollen Gegensatz wie die Oktave ausmachen; wir wissen nicht einmal das reine Rot, Blau, Gelb bestimmt nachzuweisen.« — »Das ganze Kontinuum der Farben ist anders beschaffen als das der Töne.« [1]) Es ist darum nicht immer möglich, zu einer Vorstellung die ihres vollen Gegensatzes zu finden. Das ist aber auch etwas ganz Nebensächliches. Für die Ableitung und Aufstellung psychischer Gesetze genügt vollständig die Thatsache, dafs es einen vollen Gegensatz unter Vorstellungen giebt. Daraus folgt die Berechtigung, ihn als Faktor in Rechnung zu stellen.

In der Rechnung setzt Herbart den vollen Gegensatz stets gleich 1, den geringeren also kleiner als 1, als einen echten Bruch. Dafs er den vollen Gegensatz auch durch jede beliebige andere Zahl und den geringeren als einen Teil derselben hätte bezeichnen können, ist selbstverständlich und ändert an den auf Grund der ersten Bezeichnung gefundenen Gesetzen nichts. Die Eins ist als Faktor für die Rechnung bequemer als jede andere Zahl. Ziehen scheint den Grund, der Herbart zur Bezeichnung des vollen Gegensatzes mit 1 veranlafst hat, nicht erkannt zu haben; denn er sagt: »Den Gegensatz zweier Vorstellungen bezeichnet er (Herbart) mit m und nimmt an, dafs m ein Bruch ist, der höchstens — bei vollem Gegensatz — auf 1 steigen kann. Ich glaube, dafs schon hierin der Grundirrtum der ganzen folgenden Berechnung gelegen ist.« (S. 35.)

Nein, in jener von Herbart gewählten Benennung liegt nicht der geringste Irrtum. Herbart hat nichts anderes gethan, als was in der Mathematik allgemein gebräuchlich und als richtig anerkannt ist, um das Verhältnis mehrerer Werte zu einander auszurechnen. Ein einfaches Beispiel! In der Formel für den Radius des Kreises $r = \frac{P}{2\pi}$ kann man $P = 1$ oder gleich jeder beliebigen Zahl setzen, stets werden die für r gefundenen verschiedenen Werte ein und dasselbe Verhältnis zwischen r und P ausdrücken. So ist es auch mit dem Verhältnis eines geringeren Gegensatzes zu seinem vollen. Bezeichnet m den ersteren, M den anderen, so bleibt das Verhältnis zwischen m

[1]) H. VII, S. 282—283.

und *M* das gleiche, was auch immer für eine Ziffer gleich *M* gesetzt werden mag.

Ziehen fügt dem eben besprochenen Einwand noch einen anderen hinzu; er erklärt es für »schlechterdings unzulässig«, den »qualitativen Gegensatz« der Vorstellungen — um einen solchen handelt es sich nur — »rein quantitativ wiederzugeben«. (S. 35.) Aus den oben[1]) angeführten fünf Sätzen Herbarts ist ersichtlich, dafs es sich bei dem Gegensatz zweier Vorstellungen immer um ein Verhältnis handelt, allerdings nicht um ein solches, wie wenn zwei entgegengesetzte Kräfte, falls sie gleich stark sind, »einander auf Null reduzieren«. Ein solches Verhältnis giebt es unter den Vorstellungen nicht«; denn »keine ist an sich das Negative der andern; jede für sich genommen ist rein positiv, sie ist das Vorstellen ihres Vorgestellten. Zum Beispiel: Die Vorstellung blau ist nicht minus rot und ebenso rückwärts: Die Vorstellung rot ist nicht minus blau. Daher können sie mit einander auch nicht Null machen. Gleichwohl sind sie entgegengesetzt, und zwar dergestalt, dafs ihr Gegensatz das Extrem ist für ein ganzes Kontinuum schwächerer Gegensätze, denn zwischen blau und rot läuft eine Linie des Violetten in allen seinen Abstufungen. Mischt man blau und rot zu gleichen Teilen, so hat man ein Violett, welches dem reinen Blau und dem reinen Rot gleich stark entgegengesetzt ist, nämlich halb so stark als die beiden Farben untereinander.«[2]) Oder der Gegensatz des Violett verhält sich zu dem des reinen Rot wie $\frac{1}{2}:1$ oder: $1:2$ oder $2:4$ etc. Hieraus folgt, dafs auch der qualitative Gegensatz quantitativ bestimmt werden kann.

Im Anschlufs an den obigen Einwand gegen die quantitative Bestimmung des qualitativen Gegensatzes oder eines qualitativen Verhältnisses sagt Ziehen: »Herbart äufsert sich gelegentlich so, als ob er vorläufig die qualitativen Unterschiede beiseite lasse, aber er hat sie niemals in seinen Berechnungen ausreichend berücksichtigt. Er verfährt allenthalben — um es drastisch auszudrücken — als dürfe man rechnen: 7 Äpfel weniger 4 Birnen giebt 3«. (35.) Ziehens Behauptung ist vollständig unrichtig; denn Herbart hat die qualitativen Unterschiede der Vorstellung überall ausreichend berücksichtigt. Sowohl die Bestimmung der Hemmungssumme, als auch des Hemmungsverhältnisses beruht auf dem Gegensatzgrade, also auf dem qualitativen Unterschiede der Vorstellungen. Überall, wo irgend welche Hemmung in Frage kommt, tritt der qualitative Gegensatz

[1]) S. 384/85. — [2]) H. VII, S. 164.

als Faktor auf. Nur dort, wo durchweg der volle Gegensatz zu Grunde gelegt ist,[1]) erscheint er in der Rechnung nicht, weil der Faktor 1 ohne Schaden für die Richtigkeit der Rechnung weggelassen werden kann. Unter der Voraussetzung des vollen Gegensatzes hat Herbart in Bezug auf das Hemmungsverhältnis folgende Sätze erhalten: a) »Jede Vorstellung wirkt im Verhältnis ihrer Stärke; b) sie wirkt in dem Verhältnis, in welchem sie leidet; c) sie leidet im umgekehrten Verhältnis ihrer Stärke.« [2]) In dieser Form gelten die drei Sätze nur unter der Voraussetzung des vollen Gegensatzes. Ist der Gegensatzgrad geringer, also ein echter Bruch, so mufs dieser als Faktor in Rechnung gesetzt werden. Und das hat Herbart im 3. Kapitel der »Psychologie als Wissenschaft«,[3]) wo es sich um die Hemmungssumme und das Hemmungsverhältnis bei »minderem Gegensatz« handelt, gethan. Hiernach giebt Herbart den oben genannten Sätzen einen Zusatz, indem er sagt: »An der Stelle, wo dort gesagt wurde, jede Vorstellung wirke im Verhältnis ihrer Stärke«, ist jetzt hinzuzufügen: und im Verhältnis ihres Gegensatzes. Daher leidet nun auch jede Vorstellung nicht blofs im umgekehrten Verhältnis ihrer Stärke, sondern sie leidet von jeder anderen nach dem Hemmungsgrade (Gegensatzgrade), »den sie gegen diese andere bildet.«[4]) Dadurch ist ZIEHENS Behauptung widerlegt.

ZIEHEN macht Herbart »etwas drastisch« den Vorwurf eines groben mathematischen Versehens, nämlich der Subtraktion ungleichartiger Werte. Die Übertreibung, dafs Herbart dieses Versehen allenthalben gemacht, mufs auch denjenigen stutzig machen, der Herbarts Psychologie nur oberflächlich kennt. Herbart, ein so ausgezeichneter Mathematiker, sollte »allenthalben« eine einfache Regel des elementaren Rechnens verletzt haben? Das ist wohl nicht möglich. ZIEHEN giebt für seine Behauptung hier kein einziges Beispiel als Beweis an. Erst später auf S. 47—48 glaubt er ein solches anführen zu sollen. Dort sagt er, in der Subtraktion $\varphi - z$ seien die beiden Glieder heterogene Werte. Die Unrichtigkeit dieser Behauptung ist oben[5]) dargelegt worden.

Jetzt gehen wir zurück zur Wechselwirkung der Vorstellungen. Alles gleichzeitige, wirkliche Vorstellen mufs sich, wie schon oben bemerkt, »wegen seiner Durchdringung in der Einheit des Vorstellenden« zu einem Akte vereinigen, »soweit die Hemmung es nicht hindert«.[6]) Die Ursache der Hemmung ist der qualitative Gegensatz der Vor-

---

[1]) H. V, 328 ff. — [2]) Ibid. S. 333. — [3]) Ibid. S. 347—358. — [4]) Ibid. S. 352 — [5]) Abschnitt 13, S. 314. — [6]) H. V, S. 360.

stellungen. Nun giebt es aber auch Vorstellungen, zwischen welchen ein solcher Gegensatz nicht besteht, z. B. zwischen Ton und Farbe.[1]) Aber die Erfahrung lehrt, dafs auch solche Vorstellungen sich verbinden. »Das hörbare Wort, die sichtbare Schrift und ein von beiden ganz verschiedener Gedanke, der aus mancherlei, durch verschiedene Sinne wahrgenommenen Eigenschaften irgend eines Dinges zusammengesetzt ist, alles dies tritt in eine Verbindung, die unerklärlich wäre, wenn die grofsen Verschiedenheiten so heterogener Vorstellungen für hemmende Gegensätze zu halten wären.«[2]) Demnach mufs es »zwei ganz verschiedene Arten der Verbindungen« geben,[3]) »je nachdem ein paar Vorstellungen entweder aus einerlei Kontinuum sind oder aus verschiedenen. Im ersten Fall werden sie nach dem Grade ihrer Ungleichheit sich hemmen und sich nur so weit vereinigen, als die Hemmung es zuläfst. Im anderen Falle ist zwischen ihnen keine gegenseitige Hemmung, sie können sich also gänzlich verbinden.«[3]) Herbart hätte besser gethan zu sagen, zwischen heterogenen Vorstellungen finde keine unmittelbare Hemmung statt. Vielleicht hätte er sich dann die Unterstellung erspart, die ihm ZIEHEN macht, dafs er jegliche Hemmung heterogener Vorstellungen verneine. ZIEHEN sagt: »Beiläufig mag noch bemerkt werden, dafs die Behauptung Herbarts, dafs Gegensatz und daher auch Hemmung nur unter zwei Vorstellungen desselben Kontinuums, z. B. der Farbenreihe (wir würden sagen: derselben Modalität) möglich ist, mit vielen Beobachtungsthatsachen im Widerspruch steht.« S. 38. Dafs Ton und Farbe oder Ton und Tasteindruck oder Farbe und Geruch Gegensätze bilden, verneint Herbart und beruft sich auf die Erfahrung,[4]) ZIEHEN bejaht es und beruft sich auch auf Erfahrung. Die Erfahrung liefert hier wieder einmal Beobachtungsergebnisse, die sich widersprechen. Rufen wir als unparteiische Richterin die Logik herbei, so fällt deren Urteil zu gunsten Herbarts aus; denn sie lehrt, dafs man nur bei homogenen Begriffen von Gegensätzen sprechen darf.

Der andere Streitpunkt, ob sich heterogene Vorstellungen hemmen oder nicht, ist von ZIEHEN nicht scharf genug gefafst worden. Was Herbart unter einer ganz bestimmten Voraussetzung behauptet, wird von ZIEHEN verallgemeinert. Auch Wundt ist diesem Irrtum verfallen.[5]) Nach Herbart findet eine Hemmung heterogener Vorstellungen nicht statt, wenn sie allein im Bewufstsein sind, dagegen kann Hemmung stattfinden, wenn sie noch andere Vorstellungen im Be-

---

[1]) H. V, S. 21. 359. — [2]) Ibid. S. 359—360. — [3]) Ibid. S. 360. — [4]) Ibid. S. 359. — [5]) W. Ph. Ps. II, S. 485.

wufstsein antreffen.[1]) Herbart drückt dies deutlich im Anschlufs an die oben angeführte Stelle aus, indem er sagt: »Zwar auch im letzteren Falle wird eine zufällige Hemmung die Verbindung beschränken können. Es seien die Vorstellungen a und α gleichzeitig im Bewufstsein, wo die Verschiedenheit der zur Bezeichnung gewählten Alphabete auf Vorstellungen aus verschiedenen Kontinuen hinweist. Sind nun noch andere Vorstellungen, b, c, β, γ, gegenwärtig, so wird a durch b und c, α durch β und γ gehemmt und um so viel, als die Hemmung beträgt, die Möglichkeit der Vereinigung von a und α vermindert. Denn das Streben einer gehemmten Vorstellung ist ausschliefsend wider die hemmenden gerichtet, und da die Vorstellung einzig in diesem Streben noch besteht, so hat sie nun nur ein isoliertes Dasein, und ungeachtet der Einhalt der Seele, worin sie immer noch mit allen anderen Vorstellungen ein intensives Eins ausmacht, kann sie sich doch nicht mit irgend einer anderen, selbst nicht mit einer ihr gleichen zu einer Totalkraft verbinden. Wenn daher a und α zum Teil gehemmt, zum Teil aber noch als wirkliches Vorstellen gleichzeitig im Bewufstsein zusammentreffen, so entsteht eine unvollkommene Verbindung beider; der Grad der Verbindung aber hängt nicht von ihnen selbst, sondern von den zufällig mitwirkenden Kräften ab«.[2]) Ziehen scheint der Ansicht zu sein, dafs zwei heterogene Vorstellungen sich auch dann hemmen, wenn sie allein im Bewufstsein sind, und führt die Erfahrung und die Wundtschen Komplikationsversuche als Beweis dafür an (S. 38). Aber durch die Erfahrung läfst sich hier gar nichts beweisen, da durch dieselbe niemals festgestellt werden kann, ob aufser den beiden heterogenen Vorstellungen keine anderen sich im Bewufstsein befinden. So ist es auch bei den Komplikationsversuchen. Übrigens handelt es sich bei Wundts Versuchen nicht um die Frage, ob zwischen heterogenen Vorstellungen eine Hemmung stattfinde oder nicht, sondern um die »zeitliche Ordnung«, in welcher die einzelnen Eindrücke apperzipiert werden. Hören wir Wundt selbst an der von Ziehen erwähnten Stelle! Er sagt: »Da wir die Verbindungen ungleichartiger Vorstellungen Komplikationen nennen, so mögen die Versuche, die sich auf die zeitliche Ordnung solcher gleichzeitig einwirkender, verschiedenartiger Eindrücke beziehen, hier kurz als Komplikationsversuche bezeichnet werden. Am zweckmäfsigsten wählt man bei denselben als stetige Vorstellungsreihe Gesichtsvorstellungen, welche man sich leicht mittelst eines bewegten Objektes verschaffen

[1]) H. VI, S. 209. — [2]) H. V, S. 360—361; VII, S. 459.

kann, und als hinzutretenden disparaten Eindruck einen Schallreiz. Man läfst z. B. vor einer kreisförmigen Skala einen Zeiger mit gleichförmiger und hinreichend langsamer Geschwindigkeit sich bewegen, so dafs die Einzelbilder desselben nicht verschmelzen, sondern seine Stellung in jedem Moment deutlich aufgefafst werden kann. Dem Uhrwerk, welches den Zeiger dreht, giebt man eine solche Einrichtung, dafs bei jeder Umdrehung ein einmaliger Glockenschlag ausgelöst wird, dessen Eintrittszeit beliebig variiert werden kann, indes der Beobachter niemals weifs, wann der Glockenschlag wirklich stattfindet.«[1]) »Es sind nun bei diesen Beobachtungen drei Dinge möglich: Entweder kann der Glockenschlag genau in demselben Moment apperzipiert werden, in welchem der Zeiger zur Zeit des Schalls steht; in diesem Fall findet also keine Zeitverschiebung statt. Oder der Schall kann mit einer späteren Zeigerstellung kombiniert werden; dann werden wir, falls der Zeitunterschied so bedeutend ist, dafs wir nicht blofs auf die Fortpflanzungsvorgänge bezogen werden kann, eine Zeitverschiebung der Vorstellungen annehmen müssen, die wir in diesem Fall positiv nennen wollen. Endlich kann aber auch der Glockenschlag mit einer Zeigerstellung kombiniert werden, welche früher liegt als der wirkliche Schall: hier werden wir die Zeitverschiebung eine negative nennen.«[2])

Wie aus dieser Stelle deutlich zu ersehen ist, handelt es sich bei den von Ziehen als Beweis für seine Behauptung angeführten Versuchen nicht um Hemmungen zwischen heterogenen Vorstellungen, sondern um deren zeitliche Ordnung durch die Apperzeption. Demnach mufs Ziehens Ansicht, zwei heterogene Vorstellungen hemmen sich, auch wenn sie allein im Bewufstsein sind, als vollständig unbegründet bezeichnet werden.[3])

Die Stelle, in welcher Herbart die mittelbare Hemmung heterogener Vorstellung erläutert, scheint Ziehen gekannt zu haben; denn er entnimmt aus ihr das Wort »zufällig«, indem er sagt: »Innerhalb einer Komplikation soll — von zufälligen Hemmungen abgesehen (siehe unten) — jede gegenseitige Hemmung fehlen.« (S. 39.) Wie der Ausdruck »zufällig« bei Herbart in der genannten Stelle zu verstehen ist, folgt klar und deutlich aus Herbarts Worten, Ziehens Darstellung kann sehr leicht mifsverstanden werden; denn sie ist mehrdeutig. Auffällig ist, dafs Ziehen aus Herbart nicht die Stelle[4]) an-

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 393—394. — [2]) Ibid. S. 394. [3]) Übrigens ist dieser Einwand, den bereits Wundt erhob, sehr ausführlich von Drobisch widerlegt in der Ztsch. f. ex. Ph. IV, 322. — [4]) H. V, S. 360—361.

führt, in welcher Herbart die »zufällige Hemmung« erklärt, sondern eine ganz andere,[1]) in der die Komplikationshilfe bestimmt wird, also von »zufälliger Hemmung« keine Rede ist. Hätte Herbart diesen Begriff nicht ausdrücklich erläutert, so könnte ich ZIEHENS Verfahren entschuldigen; aber im vorliegenden Fall suche ich vergeblich nach einem Entschuldigungsgrunde.

Die zwei Arten der Vorstellungsverbindungen nennt Herbart Verschmelzung und Komplikation. Er sagt: »Vorstellungen aus verschiedenen Kontinuen können sich gänzlich verbinden, so dafs sie nur eine Kraft ausmachen und als solche in Rechnung kommen; dergleichen Verbindung nenne ich eine Komplikation. Vorstellungen aus einerlei Kontinuum können sich wegen des unter ihnen stattfindenden Gegensatzes nicht gänzlich verbinden (falls sie nicht gänzlich gleichartig sind, wie die Wiederholungen der nämlichen Wahrnehmung); alsdann ergiebt sich aus ihrer Stärke und ihrem Gegensatz das Gesetz, wie genau ihre Vereinigung werden kann; dergleichen Vereinigungen nenne ich Verschmelzungen. Endlich wegen zufälliger Hindernisse kann es sowohl unvollkommene Komplikation als unvollkommene Verschmelzungen geben.«[2])

Wundt bedient sich, wie oben[3]) gezeigt, derselben Bezeichnungen. In Bezug auf die Benennung der Verbindung heterogener Vorstellungen beruft er sich sogar auf Herbart, indem er sagt: »Die letzte und loseste Form der simultanen Association besteht in den Komplikationen der Vorstellungen. So wollen wir mit Herbart die Verbindungen disparater Vorstellungen nennen.«[4])

ZIEHEN hält die von Herbart und Wundt gemachte Unterscheidung der Vorstellungsverbindungen nicht für zutreffend. (S. 39.) Denn »die Vorstellung einer Farbe«, sagt er, »verbindet sich mit der Vorstellung eines Tons meistens viel weniger eng als z. B. die Vorstellung des Tones *c* mit dem Tone *g* etc.« (S. 39.) Das kann richtig sein. Ist nämlich in der Vorstellungsverbindung Farbe-Ton die mittelbare Hemmung gröfser als die unmittelbare in der Verbindung Ton-Ton, so kann die erste Verbindung weniger innig oder »weniger eng« sein als die andere. Aber damit ist nichts gegen die Herbart-Wundtsche Unterscheidung der Vorstellungsverbindungen bewiesen.

Die Verschmelzung. Der allgemeine Begriff der Verschmelzung ist der, dafs aus einem Mehrfachen ein Einziges, also aus einem mehrfachen Vorstellen ein einziger Akt des Vorstellens werde.

---

[1]) H. V, S. 23. 371. — [2]) Ibid. S. 361. — [3]) Jahrg. VII, S. 283—284. — [4]) W. Ph. Ps. II, S. 448.

Haben wir mehrere ganz gleich gefärbte Punkte gesehen oder mehrere völlig gleiche Töne gehört und stellen uns dieselben dann vor, so entsteht nicht nur ein einziger Akt des Vorstellens, sondern auch nur eine einzige Vorstellung der mehrfach gesehenen Farbe, des mehrfach gehörten Tones. Das mehrfache Vorstellen ist zu einem einzigen, die mehrfachen Vorstellungen zu einer einzigen verschmolzen.

Jetzt stellen wir uns gleichzeitig zwei nicht völlig gleich, jedoch demselben Farbenkontinuum — etwa blau, gelb — angehörige, z. B. grün und gelb gefärbte Punkte vor! Das Grün hat mit dem Gelb etwas Gemeinsames etwas Gleiches, nämlich ein gewisses Quantum des Gelben; es enthält aber auch ein gewisses Quantum des dem Gelb voll entgegengesetzten Blau. Setzt man die Quantität des Grün gleich der des Gelb und jede gleich 1 und bezeichnet das Gemeinsame mit m, so beträgt das Entgegengesetzte $1 - m$. Demnach giebt m den Grad der Verwandtschaft des Grün zu gelb und zugleich den Grad des Gegensatzes zu blau an, $1 - m$ den Grad des Gegensatzes des Grün zu gelb und zugleich den Grad der Verwandtschaft zu blau; denn das ganze Quantum einer Vorstellung ist stets gleich der Summe aus dem Gegensatz und dem Gleichen zu denken.

Das Gleiche, beiden Vorstellungen Gemeinsame, sollte sich nun zu einem Einzigen verbinden, also verschmelzen, und unzweifelhaft würde dies geschehen, wenn sich das den beiden Vorstellungen grün und gelb gemeinsame Quantum Gelb von jeder Vorstellung abtrennen liefse. Das ist aber unmöglich; denn jede Vorstellung ist ein unteilbares Ganzes. »Nur in Gedanken kann man eine Vorstellung, verglichen mit einer andern, zerlegen in Gleiches und Entgegengesetztes; der Wirklichkeit nach aber sind dieses nicht wahre Bestandteile der einfachen und sich selbst gleichen Vorstellungen.«[1]) »Da nun das Gleichartige (Gleiche) »gewifs und sogleich verschmelzen sollte, da es aber nicht losgerissen von dem Entgegengesetzten für sich allein verschmelzen kann, da es vielmehr das letztere in seine Verschmelzung mit sich hineinziehen mufs, — so wird der wirklichen Vereinigung ein Kampf vorangehen, dessen Entscheidung bestimmt, wie innig die wirkliche Vereinigung sein werde. Also äufsert sich das Gleichartige« (Gleiche) »der Vorstellungen (man vergesse nie, dafs wir von einfachen Vorstellungen reden und nicht von Komplexionen) zuerst als ein Streben zur Verschmelzung; dergleichen bei dem völlig Gleichartigen« (Gleichen) »nicht vorkommen konnte. Dieses Streben

[1]) H. V, S. 379.

wird nun bei unendlich nahen nur unendlich geringen Widerstand finden.«[1]) Demnach mufs die Verschmelzung angesehen werden als etwas, das wegen eines gewissen Grades von Gleichartigkeit der Vorstellungen sich ereignen sollte, das aber in dem Entgegengesetzten ein Hindernis antreffe.«[2]) Somit kommen jetzt zwei Totalkräfte in Betracht, nämlich das Streben zur Verschmelzung und das Hindernis. Das Streben zur Verschmelzung ist eine Totalkraft aus dem Gemeinsamen der beiden Vorstellungen; das Hindernis ist eine Totalkraft aus dem Quantum des einander Entgegengesetzten (blau, gelb) und aus dem Quantum des Gegensatzes der Eigentümlichkeit der beiden Vorstellungen zu dem Gemeinsamen derselben. Je nach der Zusammenfassung dieser Faktoren kann man bei dem Verschmelzungsprozefs auch mehr als zwei Kräfte unterscheiden.[3]) Die Hauptfaktoren sind stets die beiden Totalkräfte. Das Streben zur Verschmelzung ist abhängig von dem Quantum des Gleichen, während das Hindernis bedingt ist durch den Gegensatzgrad. Von der Gröfse der beiden Totalkräfte hängt es ab, wie weit es gelingt, das Vorstellen des Grün mit dem Vorstellen des Gelb zu einem Akte zu vereinigen, oder in welchem Grade die Verschmelzung des Vorstellens, bezw. der Vorstellungen stattfindet.

Da die Qualität der Vorstellungen abhängig ist von der Qualität der im Zusammen befindlichen einfachen Wesen und eine Änderung derselben dem Begriffe des einfachen Wesens widerspricht, also nicht denkbar, daher nicht möglich ist, so kann auch die Qualität des Vorstellens, bezw. der Vorstellungen durch die Verschmelzung keine Veränderung erleiden. Eine Veränderung erfährt lediglich die Intensität des Vorstellens und damit die Klarheit der Vorstellungen. In der Verschmelzung der Vorstellungen grün und gelb bleibt ihre Qualität unverändert, d. h. grün wird als grün, gelb als gelb vorgestellt; aber die Intensität des Vorstellens ist nicht mehr dieselbe wie vorher, sondern vermindert. Welche von den beiden Vorstellungen den gröfsten Teil der Intensität verliert, oder: wie sich die Hemmung auf beide Vorstellungen verteilt, hängt ab von der ursprünglichen Intensität einer jeden und dem Gegensatzgrade.

Vor einem Irrtum mufs hier noch gewarnt werden, nämlich vor der Verwechselung der ursprünglichen Stärke einer Vorstellung mit der veränderlichen Klarheit im Bewufstsein. Die ursprüngliche Stärke und ihre Verschiedenheit findet man in den Wahrnehmungen des Hörens, Sehens etc., hingegen die veränderliche Klarheit in den Erinnerungen, welche nachbleiben, in den Gedanken,

---

[1]) H. V, S. 380. — [2]) Ibid. 389. — [3]) Ibid. S. 392.

welche kommen und gehen.«[1]) Solange die Empfindung dauert, sind entweder die Vorstellungen noch nicht vollendet,[2]) oder sie werden, falls die Empfänglichkeit noch nicht erschöpft ist, in jedem Zeitteilchen wieder erzeugt, so dafs die jedesmalige Hemmung durch die gleichzeitig erfolgende Empfindung ausgeglichen wird. Während also zwei Töne oder zwei Farbenpunkte gleichzeitig sinnlich wahrgenommen werden, verlieren sie, die unverminderte Empfänglichkeit für Reize vorausgesetzt, an Intensität nichts. Der Verlust tritt erst ein, wenn sie unabhängig von dem sinnlichen Reiz gleichzeitig vorgestellt werden. Ziehen hat bei seiner Berufung auf die Beobachtung, nach welcher von den beiden Tönen *C'* und *c''* »weder qualitativ noch intensiv so viel verschwindet, als einer der beiden Vorstellungen entspricht« (S. 36), offenbar die Verwechselung begangen, vor welcher Herbart warnt,[3]) und aufserdem noch den Irrtum, dafs nach Herbart durch die Hemmung eine qualitative Veränderung stattfinde. Dafs bei Herbart an solche Veränderung nicht gedacht wird, auch nicht gedacht werden kann, ist oben erwähnt worden. Selbstverständlich handelt es sich hier immer nur um einfache Vorstellungen, nicht um Vorstellungs-Komplexionen. Solche können durch die Hemmung auch eine qualitative Veränderung erleiden, insofern einzelne Merkmale daraus verschwinden oder neue hinzutreten. Ein Beispiel qualitativer Veränderung einer Komplexion bietet die des Ich dar.[4])

Die Erörterungen über die Hemmung der Vorstellungen führt uns zur Hemmungssumme und zum Hemmungsverhältnis. Doch ehe darauf eingegangen werden kann, müssen die Einwendungen, welche Wundt und Ziehen gegen das soeben Dargestellte erheben, betrachtet werden.

Wundt nennt Herbarts Ansicht über das Wesen der Vorstellungen, über das Beharren und die Hemmung derselben »zwar bestreitbare, aber immerhin mögliche Hypothesen.«[5]) Ziehen bezeichnet Herbarts Theorie über das Wesen der Vorstellungen als eine »unhaltbare Annahme« (S. 31), bringt aber nichts zum Beweise seiner Behauptung herbei. Dafs Hemmungen unter den Vorstellungen stattfinden, erkennt Ziehen als Thatsache an (S. 32) und spricht Herbart ein Verdienst zu, weil dieser die Hemmung »vorausgeahnt« habe (S. 32). Er erkennt auch an, dafs Herbarts Lehre »bei der Auswahl der Vorstellungen im Ablauf der Ideenassociation« »wahrscheinlich eine wesentliche

[1]) H. VII, S. 199. 200. 201. — [2]) H. V, S. 135. 491; VI, S. 255. — [3]) H. VII, S. 200—201. — [4]) oben S. 299. — [5]) W. Ph. Ps. II, S. 484.

Rolle« spiele (S. 32); aber er verwirft Herbarts Theorie der Hemmung und zwar, »weil sie« nach seiner Ansicht als metaphysische Hypothese »für die physiolog.-exper. Psychologie nicht in Betracht kommt.« (S. 31.) ZIEHEN weist nicht nach, dafs Herbarts Hypothese falsch sei, sondern setzt an ihre Stelle eine andere Hypothese, eine physiologische. Er sagt dies selbst mit folgenden Worten: »Bei dieser Sachlage ist die Hypothese, dafs diese Vorstellungshemmung auf psychischem Gebiete einer physiologischen Hemmung der Rindenelemente unter einander entspricht etc.« (S. 32.)

Wessen Hypothese dem logischen Denken und der Erfahrung am meisten entspricht, soll hier nicht erörtert werden, nur darauf will ich hinweisen, dafs Herbarts metaphysische Hypothese schon lange besteht und als unrichtig oder ungiltig noch nicht bewiesen worden ist, dafs dagegen die zur Erklärung der psychischen Erscheinungen aufgestellten physiologischen Hypothesen bisher immer nur kurze Zeit bestanden haben, und daher jede neue mit besonderer Vorsicht und Skepsis betrachtet werden mufs.

ZIEHENS Behauptung, Herbart habe die Ansicht, dafs durch die Hemmung das wirkliche Vorstellen sich umwandele in ein Streben, vorzustellen, abgeleitet, »um dem Subjekt zum Selbstbewufstsein zu verhelfen« (S. 31), ist unrichtig. Herbarts Ansicht ergiebt sich ganz von selbst aus der Theorie der Selbsterhaltungen.

Wenn ZIEHEN behauptet, dafs das Verschwinden einer Vorstellung aus dem Bewufstsein nicht einfach immer auf Hemmung durch eine andere Vorstellung zurückzuführen ist, so bestätigt er das, was Herbart über die Wirkung des physiologischen Druckes sagt: »Physiologischer Druck entsteht, wenn die begleitenden Zustände, welche im Leibe den Veränderungen in der Seele entsprechen sollten, nicht ungehindert folgen können; daher denn das Hindernis als solches auch in der Seele gefühlt wird, eben weil die Bestimmungen beider zusammengehören. Dieser Druck ist gewifs oftmals nur eine verzögernde Kraft, der zu gefallen die geistigen Bewegungen langsamer gehen müssen (bei langsamen Köpfen, welche die Zeit verlieren und durch jeden schnellen Wechsel betäubt werden.) Oft aber gleicht auch der Druck geradezu einer hemmenden Kraft und kann als solche, wie wenn er die Zahl der entgegengesetzten Vorstellungen um eine oder einige vermehrte, in Rechnung gebracht werden. Dadurch können alle wirklichen Vorstellungen auf die statische Schwelle getrieben werden, und man hat hier die Erklärung des Schlafs.«[1]) Wenn

---

[1]) H. V, S. 36.

aber Ziehen behauptet, die latenten Vorstellungen seien nicht als ein Streben, vorzustellen, zu denken, »sondern als materielle Veränderungen« (S. 33), so stellt er eine Hypothese auf, die weder dem logischen Denken vollständig genügt, noch durch die Erfahrung hinreichend gestützt wird.

Ziehen macht Herbart den Vorwurf, dafs er bei der Verschmelzung der Vorstellungen den im Vergleich zur Hemmung »viel wichtigeren Faktor der Anregung der Vorstellungen unter einander« »übersehen« habe. S. 33. Dieser Vorwurf hat seine Widerlegung in Herbarts Lehre von den Verschmelzungs- und Komplikationshilfen, über deren Wirkung Herbart sehr ausführlich geschrieben hat.[1])

Die »partielle Verdunkelung« einer Vorstellung nennt Ziehen »eine sehr zweifelhafte empirische Thatsache«. (S. 34.) Dabei giebt er zu, »dafs Vorstellungen durch Hemmungen verdrängt« werden können (S. 34): aber er sagt, diese Verdrängung »ist jedoch in der Regel total«. Gewifs, eine Verdrängung oder Verdunkelung kann auch total sein; aber sie erfolgt nicht plötzlich, sondern allmählich, nimmt also gradweise ab; folglich ist sie in jedem Zeitteilchen ein Teil der ganzen Verdunkelung, mithin partiell.

Endlich vermifst Ziehen bei Herbart eine scharfe Definition des Begriffes Kraft. S. 24. Der physikalische Begriff der Kraft als Ursache der Bewegung kann, wie Ziehen ganz richtig sagt, in der Psychologie nicht gebraucht werden, wohl aber der allgemeine Begriff der Kraft als Ursache einer Veränderung oder einer Wirkung. Dafs Herbart den Begriff der Kraft in der Psychologie so aufgefafst wissen will, folgt deutlich aus seinen metaphysischen[2]) und psychologischen[3]) Erörterungen. (Fortsetzung folgt)

Die Suggestion im Dienste der Schule

Von

Fr. Rausch in Nordhausen a. H.

(Schluss)

Wir sind jetzt auf einem Gebiete angekommen, von dem man mit Recht oder auch mit Unrecht mit einem gewissen Vorurteil redet. Auch hier sind oft die Menschen die Opfer einer falschen Suggestion, nämlich der, dafs die Hypnose etwas Geheimnisvolles sei. Doch sind

---

[1]) H. V, S. 23. 416—454. 480—492; VII, S. 562—591. — [2]) H. I, S. 197 ff.; III, S. 22 ff.; IV, S. 116 ff. 531. § 11. — [3]) H. V, S. 322 ff.; VI, S. 79—80.

die Vorgänge der Hypnose durch die namhaftesten Psychologen schon lange ihres mystischen Schleiers entkleidet.

Das griechische Wort »Hypnos« bedeutet Schlaf. Hypnotismus ist die Wissenschaft, die sich mit diesen Schlafzuständen beschäftigt. Der Hypnotismus ist in das Gebiet der physiologischen Psychologie einzuordnen. Unter Hypnotisieren versteht man das Herbeiführen, unter Dehypnotisieren das Beenden des hypnotischen Schlafes. Hypnotiseur nennt man den zum Zwecke einer Schaustellung Hypnotisierenden, während der Hypnotist im Interesse der Wissenschaft vom Hypnotismus Gebrauch macht. Der Hypnotiker ist der Hypnotisierte.

Als Definition für den künstlich herbeigeführten Schlafzustand der Hypnose können wir uns der des Professor Wundt anschliefsen: »Hypnose ist konstante Herabsetzung der Willensthätigkeit auf die Stufe passiven Wollens.« Man mufs ihre Ursache suchen in »Innervationshemmungen des Apperceptionscentrums«. Am nächsten verwandt ist der hypnotische Schlaf mit dem natürlichen Schlafe. Bei dem traumlosen Schlafe ist die Seele von der Aufsenwelt abgeschlossen. Das Bewufstsein der Aufsenwelt und des Willenseinflusses auf die Muskeln fehlt. Der vollkommene Schlaf kann als eine Verdunkelung der Vorstellungen angesehen werden. Der hypnotische Schlaf ist eine Verengerung des Bewufstseins auf die, durch die Apperzeption der Suggestionen angeregten Vorstellungen. Dort, beim natürlichen Schlafe, wurde ein völliger Abschlufs gegen die Aufsenwelt erzielt, hier, bei der Hypnose, bleibt eine Verbindung zwischen Hypnotisten und Hypnotiker, und zwar von jenem zu diesem, die man Rapport nennt.

Man hat unter Weglassung des Vorgangs der Verengerung der Seele oder der Verdunkelung der Vorstellungen die Formel aufgestellt:

$$\text{Schlaf} + \text{Rapport} = \text{Hypnose},$$
$$\text{Hypnose} - \text{Rapport} = \text{Schlaf}.$$

Die leichte Verwandlung des natürlichen Schlafs in den hypnotischen Schlaf und umgekehrt haben wohl zu dieser nicht alles umfassenden Formel geführt.

Betreffs des Wesens der Hypnose bedarf es an dieser Stelle erst der Beantwortung einer Reihe auftauchender Fragen:

1. Wer kann hypnotisieren?
2. Wer kann hypnotisiert werden?
3. Wie wird hypnotisiert?
4. Wie wird dehypnotisiert?
5. Wann und wo hypnotisiert man?

6. Welche Gefahren bringt die Hypnose mit sich?
7. Welchen praktischen Wert hat sie?

1. Wer kann hypnotisieren?

Das vermag jeder, der einen willigen Hypnotiker vor sich hat, und der vor allem selbst seine Gedanken zu konzentrieren und seinen Willen auch sonst anderen Menschen aufzuzwingen versteht.

Wer also die Fähigkeit besitzt, sich und andere zu beherrschen, besitzt auch die Fähigkeit, zu hypnotisieren.

2. Wer kann hypnotisiert werden?

Die Antwort lautet ähnlich: Jeder, der Herr seiner Gedanken ist und dieselben sammeln kann und vor allen Dingen sammeln will. Solange sich der Mensch im Wachzustande im Vollbesitze seiner Seelenkräfte befindet, solange bei ihm die funktionelle Latenz infolge hemmender Einwirkungen der Suggestionen sich noch nicht eingestellt hat, ist er Herr seiner Seelenkräfte und kann sie frei spielen lassen; wenn aber dieselben mehr und mehr gehemmt, bis zur Latenz gehemmt werden, mit andern Worten, wenn der Mensch in den Zustand der Hypnose versinkt, dann ist ein Wollen von innen heraus nicht mehr möglich, dann ist die Seele völlig vom Hypnotisten gefesselt und ihm unterthan. »Alle Willenshandlungen besitzen nur noch den Charakter von Triebhandlungen und folgen den, durch die suggerierten Vorstellungen nahegelegten Motiven.« (Wundt.)

Refraktär nennt man den, der sich dem Willen des Hypnotisten nicht unterwirft, d. h. seine Seele nicht auf die Suggestionen konzentriert. (Beispielsweise kann ein mit Lektüre Beschäftigter niemals hypnotisiert werden.)

Schon gleich den ersten Suggestionen mufs man freilich gehorchen und nicht zweifeln an ihrer Macht und an ihrer Wahrheit und Ausführbarkeit. Ein gewisses Entgegenkommen ist unerläfslich. Die Erfüllung der folgenden Suggestionen ergiebt sich dann ohne weiteres.

3. Wie versetzt man in den Zustand der Hypnose?

Die Herbeiführung derselben geschieht durch Schlafsuggestionen. Der Schlafwillige mufs dem Hypnotisten unverwandt ins Auge blicken und seine Seele auf die, durch die Suggestionen dem Hypnotiker nahegelegten Vorstellungen und Gefühle richten.

Der Hypnotist mache sich erst genau mit der Stufenfolge der Suggestionen vertraut, um technische Fehler und ihre übeln Folgen zu vermeiden. Man suggeriert die Gefühle gewöhnlich in der Reihenfolge, dafs man Wärme, Schwere in den Gliedern, körperliches Wohlbefinden, sich vermehrende Schwere und Müdigkeit und endlich Schlaf

empfinden läfst. Schon bei der vierten Suggestion sinken die Augenlider herab, und die Augen schliefsen sich. Unter gewöhnlichen Verhältnissen werden alle Sinne, bis auf das Gehör, gegen die Aufsenwelt abgeschlossen, und dieses ist der Weg, auf dem die Suggestionen hinüber in die eingeengte Seele des Schlafenden wandern. Der Schlaf kann ein leichterer oder ein tieferer sein.

Professor Wundt unterscheidet drei Erscheinungen während der Hypnose:

1. die Befehlsautomatie,
2. die kataleptischen Starrezustände,
3. die hypnotischen Hallucinationen.

Dieselben treten nacheinander bei den sechs, von der Schule von Nancy unterschiedenen Graden auf:

1. Somnolenz (Schlafsucht),
2. Berückung, geistige Benommenheit,
3. Automatismus (mechanische Erfüllung der Suggestionen),
4. sehr tiefer Schlaf,
5. leichter Somnambulismus,
6. tiefer Somnambulismus.

Besonders ist für posthypnotische Suggestionen (also solche Eingebungen, die früher oder später nach der Erweckung aus der Hypnose in Kraft treten), der 3. und 4. Grad brauchbar. Um bei mehreren gleichzeitig den Schlaf zu erzeugen, bedient man sich des Hypnoskopes oder eines rotierenden Spiegels.

4. Wie erweckt man den Schläfer?

Das Dehypnotisieren ist naturgemäfs sehr einfach. Alle Schlafsuggestionen hebt man in ihrer Wirkung durch die entgegengesetzten, also durch Wachsuggestionen auf. Man zählt gewöhnlich bis drei, bald schlägt der Schläfer die Augen auf, schüttelt den Bann von der Seele und ist völlig wach. Je nach dem Stadium der Hypnose richtet sich die Gröfse der Erinnerungsfähigkeit an Vorgänge während des Schlafes. Nach und nach, meist erst nach einiger Zeit, tauchen in der Seele die im Schlaf gewonnenen Vorstellungen als solche auf.

5. Wann und wo ist die Hypnose am wirksamsten?

Zu hypnotischen Experimenten eignen sich am besten die Abendstunden. Wenn der Körper ein gewisses Ruhebedürfnis hat und nach Schlaf verlangt, wenn die Seele zur Sammlung geneigt ist, dann breitet leicht, genau wie der Engel des Schlafes, die Hypnose ihre Fittiche über den Hypnotiker aus. Eine mäfsige Temperatur, ein gepolsterter Stuhl, der eine bequeme Ruhelage gestattet, beide Momente sind zu gutem Gelingen so erforderlich, wie Entfernung alles Stören-

den, Beengenden. Sobald der Hypnotiker sich ganz an die Sache hingiebt, sobald die Hypnose durch einen energischen und zugleich erfahrenen Mann dirigiert wird, gelingt sie stets. Die Tiefe des Schlafes, also der Grad des Erfolgs, liegt nicht im Machtbereich des Hypnotisten, wohl aber sind die Grade des Schlafes bei Wiederholung immer tiefere, und die Erfolge gestalten sich auf diese Weise immer günstiger. Nach viermaliger Hypnose bedarf es bei einzelnen besonders empfänglichen Hypnotikern nur des Wortes: »Schlaf!« und der gewünschte Zustand tritt sofort ein.

6. Welche Gefahren bestehen bei dem hypnotischen Schlafe?

Professor Wundt, einer der gröfsten lebenden Kenner der menschlichen Seele, schliefst sein Werk über »Hypnotismus und Suggestion« ab, indem er hinweist auf die Schwächung des Willens des Hypnotisierten dem Hypnotisten gegenüber. Er redet wohl gar von einer willkürlichen Sklaverei, die in der Knebelung des Willens läge, oder wie er an anderer Stelle sagt, es läge etwas Unsittliches darin, wenn »der Mensch zur Maschine des andern« wird. Ob wir uns ganz diesem Urteil anzuschliefsen brauchen, ist die Frage. Jedenfalls denkt genannter Psychologe nur an die Stellung des Erwachsenen zum Erwachsenen und nicht an die Stellung des Zöglings zum Erzieher, in diesem Falle wird der hypnotischen Suggestion von ihrem Werte als Erziehungsmittel nichts geraubt.

Immerhin ist bei Anwendung der Hypnose weise Vorsicht unbedingt geboten; denn es soll schon vorgekommen sein, dafs sich nach dem Erwachen Kopfweh eingestellt, dafs wohl gar Erbrechen sich gezeigt hat, doch sind diese oder ähnliche Erscheinungen durchweg auf Fehler im technischen Aufbau der einzelnen Suggestionen zurückzuführen gewesen. Kranke, besonders Herzleidende soll man nicht zu Experimenten auswählen. Wenn man endlich in Romanen liest, wie Ehre, Gut oder Leben von nichtswürdigen Subjekten irgend einem armen Opfer während des hypnotischen Schlafes geraubt worden sind, so ist das wohl möglich. Aber Diebstahl, Notzucht, Meuchelmord der Hypnose zur Last zu legen, hiefse wohl etwas zu weit gehen. Wir bedienen uns tagtäglich der Messer, der Seile, des Feuers, der Gifte, ohne sie zu verbrecherischen Zwecken zu benutzen.

Die moderne Litteratur, besonders die neueren Realisten, verwertet auch die Hypnose und ihre Erscheinungen schriftstellerisch. Man denke an den französischen Schwank »System Ribatier« und »Das Geheimnis« von Detlev von Liliencron. In diesem zuletzt angeführten Gedicht wird der hypnotische Schlaf zur Erforschung eines Geheimnisses benutzt. Die Möglichkeit wird man leicht einsehen,

wenn man bedenkt, dafs die Seele des Hypnotikers für den Hypnotisten gleichsam ein offenes Buch ist und ganz in dessen Macht steht.

In Deutschland unterliegt die Ausübung der Hypnose keiner Jurisdiktion, wohl aber in Rufsland und Belgien, obwohl die Polizei, wie Beispiele beweisen, das Recht hat, die Anwendung derselben auch in Deutschland zu untersagen.

Nach dieser Abschweifung, die aber wohl zum Verständnis des Folgenden unerläfslich war, kehren wir zu unserem Thema zurück, Zur Suggestion, insonderheit zur hypnotischen Suggestion im Dienste der Schule, oder wir beantworten Frage 7: Welchen Wert hat die Hypnose?

Zwei Heerlager stehen sich bezüglich dieses Punktes gegenüber, die einen sind die eifrigsten Verfechter, die anderen die gröfsten Gegner. »Hier Hypnose als Erziehungs- und Heilsuggestion« rufen die einen, »Hütet euch vor dem zweischneidigen Schwerte der Hypnose«, lautet der Ruf der andern.

Ich möchte mich weder den Hypnose-Schwärmern noch ihren Gegnern anschliefsen und glaube, dafs auch hier die goldene Mittelstrafse die beste ist. Ich habe durch Erfahrungen die Überzeugung gewonnen, dafs, wenn Arzt und Lehrer bei Anwendung der Hypnose, wie überhaupt bei so manchen anderen Schulfragen Hand in Hand gehen, der Hypnotismus sehr wohl seine Verwendung finden kann.

Es giebt bei unseren Kindern eine Reihe von sittlichen Defekten, die früher, zur Zeit ihrer Angewöhnung der Herrschaft des Willens unterlagen, jetzt aber »zur anderen Natur«, zur Manie geworden sind. Wenn das Übel auch auf Augenblicke abgestellt werden kann, so taucht die Manie doch immer wieder auf. Genannt seien unter den vielen nur Kleptomanie, sexuelle Manie und der Hang zum Lügen. Zur Beseitigung dieser Übel und sittlichen Schäden leistet, wenn Ermahnung, Verbot und Strafe versagen, direkte psychische Beeinflussung in Form von Suggestion im Zustande der Hypnose die beste Hilfe, und die Erfahrung lehrt, dafs auf diese Weise die Kinder von solchen sittlichen Schäden befreit worden sind.

Der gesamte Erziehungsakt setzt sich zusammen aus einer grofsen Reihe von Willens-Beeinflussungen, bei denen der Zögling dem Willen des Erziehers unterworfen ist und auch unterworfen bleibt. Im Zustande der Hypnose wird die freie Willensfähigkeit beseitigt. Diese Beeinträchtigung des eigensten Wesens der Persönlichkeit ist an und für sich unzulässig und (nach Wundt) nur da berechtigt, wo sie als Heilmittel zur Erreichung überragender Zwecke dienen mufs. Ist aber die Beseitigung solcher tiefeingewurzelter, sittlicher Schäden, wie

sie oben genannt wurden, und denen sonst nicht beizukommen war, nicht ein alles überragender Zweck?

Ist nicht die augenblickliche Willensbeschränkung, die ja doch an und für sich auch sonst im Laufe der Erziehung oft genug vorkommt, weit geringer zu werten, als wenn in ihrer Macht fortbestehen bleiben: moralische Defekte wie Stehlsucht, Lügenhaftigkeit, Streitsucht und so viele andere üble Angewohnheiten wie Nägelkauen, Linkshändigkeit, Widerwille gegen manche Speisen und ähnliche Fälle von Zwangsvorstellungen, die den ganzen sittlichen Halt rauben oder Gesundheit und Leben gefährden?

Sehr hübsch weifs Professor Wundt den Standpunkt der übereifrigen Hypnotismus-Pädagogen zu verspotten. Sie erblicken geradezu im Hypnotismus den Hebel des Kulturfortschrittes.

»Um seine Kinder zu tüchtigen, sittlichen Menschen heranzubilden, läfst man künftig den Hypnotiseur kommen. Er suggeriert dem Kinde so lange, dafs es von nun an gut und folgsam sein werde, bis die gewünschte Charaktereigenschaft hinreichend festsitzt. Ja die Verstandesfähigkeit, behaupten jene Verfechter der Hypnotismus-Pädagogik, soll suggestiv gebessert werden. Die erste Fähigkeit, über die der Lehramtskandidat künftiger Jahrhunderte sich wird auszuweisen haben, wird daher die sein, dafs er zu hypnotisieren versteht.«

Rektor A. Rude liefs im vorigen Jahre eine Schrift erscheinen, »Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische« (Päd. Magazin, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). In dem Buche berichtet der Verfasser, dafs er einem Knaben, der sonst kein Interesse an Chemie gezeigt, in der Hypnose suggeriert habe, er solle sich für diese Wissenschaft interessieren, am anderen Tage habe der Knabe sich über das Konversationslexikon hergemacht und den Artikel »Chemie« studiert. Ebensolchen frappanten Erfolg habe Rude bei der hypnotischen Interesseweckung für Orthographie und biblische Geschichte erzielt. Eine grofse Reihe der wunderbarsten Ergebnisse durch hypnotisch-pädagogische Beeinflussung seiner Schüler giebt der Verfasser an, dafs man wirklich glauben könnte, durch die Hypnose sei der Hebel für die Pädagogik der Zukunft gefunden. Rude verbürgt sich vollkommen für die Wahrheit seiner Behauptungen. Aus dem Buche ergiebt sich aber ganz sicher, dafs der Verfasser desselben nicht auf den Schultern Wundts, des mafsgebenden Psychologen steht, sonst würde er vorsichtiger an die Prüfung mancher Fragen herangetreten sein.

Eine andere Erscheinung auf dem Gebiete der Hypnose ist der Heilpädagoge Engel in Elberfeld, der seinen Lehrerberuf aufgegeben

und sich ganz der Psychotherapie gewidmet hat. Er hielt auf der letzten deutschen Lehrerversammlung in Köln am 4. Juni 1900 einen Vortrag über Suggestion und Erziehung und stellte folgende 4 Leitsätze auf:

1. Eine eingehende Kenntnis des Suggestionismus mit Einschlufs des Hypnotismus ist für den Lehrer und Erzieher von unschätzbarem Werte.

2. Sie setzt ihn in den Stand, seine schwierige Aufgabe leichter und besser zu erfüllen auf dem Gebiete des Unterrichts sowohl, wie auf dem der Erziehung.

3. Eine praktisch geeignete Handhabung der Suggestion wird oft Gebrechen und Unarten im Keime zu ersticken vermögen, die sonst zur Schädigung der leiblichen und geistigen Gesundheit führen können.

4. Darum ist eine Einführung in diese praktische Psychologie zu empfehlen.

Bemerkt sei, dafs Engel innerhalb 20 Jahren 8000 Fälle behandelt hat.

Zum Schlufs eilend darf ich wohl einige meiner Erfahrungen anführen, dieselben liegen vorzugsweise auf dem Gebiete der praktischen Heilkunde. Mehr der Wissenschaft halber habe ich mich mit der Frage beschäftigt, weil sie in das von mir mit Erfolg gepflegte Gebiet des Sprachheilwesens eingreift.

Um zu dem Folgenden festen Boden unter den Füfsen zu haben, citiere ich wieder Wundt, den Warner vor der Anwendung der Hypnose wörtlich: »Dafs die Suggestivtherapie der Natur der Sache nach im wesentlichen auf funktionelle Störungen beschränkt ist, nimmt ihr nichts von ihrer Bedeutung und läfst ihr Gebiet immer noch weit genug, ihre Anwendung segensreich genug erscheinen, wenn man bedenkt, wie manche Existenz durch funktionelle Nervenleiden verkümmert wird.«

Ein solches Leiden ist das Sprachgebrechen des Stotterns und Polterns, und bei Heilungsversuchen mittelst bewufst-lautphysiologischer im Verein mit psychotherapeutischer Methode habe ich die besten behördlicherseits anerkannten Resultate zu verzeichnen.

Beide Gutzmanns, Vater und Sohn, sind zwar aus leicht erklärlichen Gründen Gegner der hypnotischen Sprachheilmethode, dagegen wird in der grofsen Berliner Sprachheilanstalt von Robert Ernst, der Gutzmannschen Konkurrenzanstalt, hauptsächlich durch Suggestionstherapie geheilt.

Mit Anwendung der gröfsten Vorsicht und in stetem Einver-

ständnis mit dem Arzt habe ich auch zum Mittel der Hypnose gegriffen und dann die Psychotherapie, wenn alle lautphysiologischen Übungen fehlschlugen, wenn also GUTZMANNsche Kunst versagte, als letztes und dann vorzügliches Mittel gebraucht.

Der Wert der Suggestion für die Schule wäre zusammenfassend demnach folgender:

Die Suggestion, angewandt im wachen Zustande ist ein vorzügliches pädagogisches Mittel zur Willensbeeinflussung, dasselbe verdient zur Verwertung in der Schule warm empfohlen zu werden.

Die Suggestion, vorsichtig angewandt als hypnotische und als Erziehungssuggestion, ist nur in einigen Fällen von moralischer Minderwertigkeit angebracht, als Heilsuggestion in der Hypnose angewandt zur Beseitigung funktioneller Nervenleiden wirkt sie segensreich.

„Persönlichkeits-Pädagogik"

Von

H. SCHREIBER-Würzburg

(Fortsetzung)

Nicht minder schön und ernst spricht HERBART von der Lehrerpersönlichkeit bei der Behandlung der unterrichtlichen Probleme: »Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahnung wenigstens erhalten ist von dem Umgang mit den grofsen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide miteinander in grofser und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu eines Dritten zu bedürfen.«[1])... »Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es **sich**, ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleifs, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, — durch ihre **freie** Bewegung erschaffen, und durch ihr **Beispiel** verbreiten können.«[2])... »Mit sich selbst und seinen Überzeugungen mufs der Lehrer aufs reine kommen und darin fest sein; durch solche Überlegenheit des Geistes wird er den Zögling immer leicht an seinen rechten Ort hinstellen können.«[3])

---

[1]) S. 51. — [2]) S. 89. — [3]) Aphorismen zur Päd. II. Bd. S. 377.

Von Herbarts älteren Schülern haben Waitz, Stoy und Ziller in ihrer akademischen Wirksamkeit sich einen berühmten Namen als Pädagogen gemacht. Auch sie sind wie der Altmeister durchdrungen von der hohen Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit. Waitz meint, das einzige Mittel, die sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühle im Schüler sicher zu erzeugen, sei dies, »dafs der Lehrer sein eigenes Gemüt in den Unterricht hineinlegt und vor dem Schüler aufthut.«[1]) Ferner schreibt er, »dafs die persönlichen Eigenschaften von Lehrer und Schüler auf die Ausübung und Wirksamkeit der erziehenden Thätigkeiten von grofsem Einflufs sind und sein sollen, so dafs sie eine beständige Berücksichtigung in der Schule verlangen«.... »Er (der Erzieher) ist der sichtbare Mittelpunkt und Träger der gesamten Lebensordnung, an welche die Schüler gebunden sind.«[2]) — Stoy schreibt in der Encyklopädie (II. Aufl.): »Der Lehrer bedarf nicht blofs der Spannung für die Lehrerarbeit, auch einer besonderen Gemütsdisposition, welche ihn zu dem echten zwanglosen Umgang mit der Jugend befähigt. Die philosophische Pädagogik bezeichnet als die einzige richtige Stimmung, welche den Grundton in dem ganzen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler angeben soll, die Heiterkeit. So gewifs es nun auch ist, dafs die Heiterkeit des Lehrergemüts ihre vornehmste Voraussetzung in dem Frieden des Gewissens hat, so ist doch auf der anderen Seite jedem, welcher der menschlichen Natur Rechnung trägt, unzweifelhaft, dafs sozusagen, von aufsen die Zufriedenheit mit der Lebenslage, sowie die Aussicht auf ein möglichstes Wachstum von Hab und Gut unter die wesentlichen Bedingungen der Heiterkeit gerechnet werden mufs.«[3]).... »Wenn Pestalozzi und seine Schüler in der Zeit ihrer Fanatisierung und ihrer Übereilung darin recht gehabt hätten, dafs nämlich die neuentdeckte Methode alles, nur die Person des Lehrers nichts bedeutet: dann könnte jede Fixierung, ja Erkennung der didaktischen Bewegung ein Ideal sein.«[4]) ... »Die in der Praxis laut werdenden Vorschläge oberflächlicher Stimmführer fordern leider das Einlernen einer solchen Technik als das Einzige, was dem angehenden Lehrer notthue. Die Idee der Erziehung legt gegen die hier zu Grunde liegende andere Auffassung des Lehrerberufes als gegen eine Versündigung an der Jugend ernste Verwahrung ein.«[5]) Zillers sämtliche Werke sind reich an herrlichen Ausführungen über den Wert einer wahren Erzieherpersönlichkeit. Da Kuhn in der genannten Schrift Belege aus der »Grundlegung« genug erbracht,

---

[1]) Waitz, Allg. Päd. S. 492. — [2]) Waitz, Allgemeine Päd., herausgeg. v. Willmann, S. 217. — [3]) S. 257. — [4]) S. 260. — [5]) S. 413.

wähle ich ein paar Citate aus den »Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (I. Aufl.)«: Zunächst wird das durch die Macht erreicht, die die Persönlichkeit des Erziehers auf die Gemüter der früheren Jugend ausübt. Diese selbst ist eines so umfassenden Wissens und Willens und eines so charaktervollen, auch das Einzelne in das Ganze richtig einordnenden Handelns nicht fähig. Um so imponierender wirkt auf sie eine Persönlichkeit, die damit ausgestattet ist, und durch deren Überlegenheit werden die schwächeren Kräfte, wenn der Zögling dieso im Verhältnis zu jener vorstellt, ganz unwillkürlich genötigt, sich von der starken Kraft beherrschen zu lassen, so dafs sie in der Richtung fortgehen, die jenen durch die Persönlichkeit vorgezeichnet ist, und zwar wiederum auch ohne Einsicht in die Bedeutung der Geistesrichtung, der sie folgen, vielmehr schon im blinden Vertrauen auf die überlegene Einsicht und Kraft des Lehrers und Erziehers« [1]) etc.... Darum ist, »um Beispiel und der Persönlichkeit des Erziehers eine so grofse Bedeutung« [1]) beizulegen.... »Die ethische praktische Beurteilung mufs ferner durch Persönlichkeiten getragen werden, die dem Zögling nahestehen, mit denen er in Liebe, Freundschaft oder durch das Gefühl der Autorität verbunden ist etc.« [2])

Nach den Universitätslehrern sollen von den bereits Dahingeschiedenen noch zwei Männer erwähnt werden, Kern, der an der Mittelschule wirkte, und Dörpfeld, welcher seine Dienste am Kind in der Volksschule that. Auch aus ihren Schriften geht deutlich hervor, dafs Herbartianer nicht alles von der Wissenschaftlichkeit und von der die Methode erhoffen. Von Kern lese man nun z. B. das, was er über den Lehrkörper einer Anstalt schreibt: »Für diesen die ganze Schule umfassenden inneren Zusammenhang des Autorrechts Sorge zu tragen, ist eine Hauptaufgabe dessen, dem die Leitung der ganzen Schule obliegt, des Direktors (Rektors, Schulvorstehers). Aber weder ihm, noch den Klassenlehrern derjenigen Klassen, in denen mehrere Lehrer unterrichten, ist die Erfüllung ihrer auf die Einheit des gesamten Unterrichts bezüglichen Pflichten möglich, wenn nicht alle Lehrer dasselbe wollen, wenn sie nicht harmonisch zusammenwirken, wenn ihre Gesamtheit nicht eine »beseelte Gesellschaft« bildet. Es ist nicht zu leugnen, dafs ein Dritter, welcher durch seine pädagogische Tüchtigkeit für die neben und unter ihm Arbeitenden zu einer mafsgebenden Persönlichkeit geworden ist, viel beitragen kann zur Erweckung dieses einheitlichen Strebens. Aber wenn die pädagogische Tüchtigkeit eines Direktors auch noch so bedeutend ist, so wird er es

---

[1]) S. 104. — [2]) S. 320.

dennoch nicht dahin zu bringen vermögen, dafs alle mit ihrer Thätigkeit in einander greifen, durch ein gleiches Wollen wie zu einer Person verbunden sind und zur Erreichung derselben Zwecke gleiche Mittel anwenden, falls sie infolge ungleicher Vorbildung für ihren Beruf in ihren wissenschaftlichen Anschauungen sowie in den Zielen ihres Strebens differieren und bei der Beurteilung pädagogischer Fragen von ungleichen Prinzipien ausgehen. Wo für die pädagogische Bildung der künftigen Lehrer wenig oder nichts geschieht, ist freilich nicht einmal auf ein Interesse für pädagogische Fragen zu rechnen und daher noch viel weniger eine Übereinstimmung in deren Beantwortung zu erzielen. Kein Wunder, wenn sich dann jeder das Feld seiner Thätigkeit abgrenzt, um es für sich allein in Anspruch zu nehmen. So werden aus Erziehern, die es immer mit der ganzen Person des Zöglings zu thun haben sollten, Vertreter eines bestimmten Unterrichtsfaches, denen es allein um das Wissen des Zöglings in diesem Fache zu thun ist. Von einem erziehenden Unterrichte ist dann in Wahrheit keine Rede mehr.«[1])

Mit Dörpfeld allein kann man schon den ganzen Linde widerlegen. Was er von einem früh heimgegangenen Amtsbruder schreibt, das kann man mit vollem Recht von ihm selbst sagen. Er »war ein Schulmeister in des Wortes edelster Bedeutung: nach Sein, Wissen und Können — nach Charakter, wissenschaftlicher Bildung und praktischer Tüchtigkeit.« So konnte er der Jugend Religion, Vaterlandsliebe, Achtung vor der Muttersprache etc. vorleben, so konnte er immer aus dem Vollen schöpfen und so konnte er auch immer die rechten Mittel und Wege finden, dafs sich an seinem geistigen Leben auch das Leben der Kinder entzündete. Sein Kampf für die Interessen des Standes ist getragen von der Einsicht in die hohe Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. Er weifs so genau wie irgend einer, »dafs das Geheimnis jeder guten Erziehungsanstalt, also auch einer Schule, in der charakterhaften Persönlichkeit des Erziehers beruht, und in jeder Persönlichkeit wieder die Stelle, welche mit dem Herzen alles Lebens im Himmel und auf Erden in unmittelbare Verbindung treten kann, den geheimnisvollen Lebensmittelpunkt bildet.«[2]) Und mit Entschiedenheit schreibt er im Vorwort zur Zeichnung der originalen, naturwüchsigen, charaktervollen Lehrerpersönlichkeit eines Flattich: »Liegt das Wesen dessen, was man Schulkunst, Schulpraxis nennt, vorwiegend in dem richtigen Verständnis aus der sicheren

[1]) Kern, Grundrifs der Pädagogik, III. Aufl. 243/44. — [2]) Dörpfeld, Gesammelte Schriften, VI. Band: Lehrerideale S. 45.

Handhabung des didaktischen Apparates? Wir sagen zuversichtlich: nein! und abermals nein! und zum drittenmal nein!«[1])... »Jede christliche ‚Gertrud, die ihre Kinder lehrt‘, weifs es, und jeder Mann, der ein Bischofsamt unter den Kleinen begehrt, soll es wissen, dafs aller Fortschritt im blofsen Lehr-Apparat — wie gut und nützlich er an sich ist — schmachvoll bankerott werden mufs, wenn er sich auch für die höchsten, die ersten und letzten Aufgaben der Schule verpflichtet hat. Er soll von Rechts wegen und kann von Gottes wegen die Einsicht haben, dafs die pädagogische Theorie auf einem gefährlichen Irrwege begriffen ist, die nur von Verbesserungen der Methoden, Lehrgänge und Lehrmittel, aber niemals ernstlich von Besserung der **Personen** reden zu müssen glaubt.«[2])

Die Jungen sind nicht abgefallen von den Alten. Auch sie wissen das Glück zu schätzen, wenn in der Schule eine vollgiltige Lehrerpersönlichkeit steht. Das weifs Linde von Lange her, dessen Schriftchen »Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit« (Leipzig, Voigtländer) er in seinem eigenen Buch freundlich begrüfst. Lange hat kaum etwas Wichtiges in seinen schönen Ausführungen vergessen. Er spricht über das Äufsere und das Innere einer idealen Lehrerpersönlichkeit, von ihrer Bedeutung für das Kind, von ihrer Fortbildung, von den Bedingungen, welche zum vollen Ausleben des pädagogischen Ideals erfüllt sein müssen etc. Es ist geradezu unbegreiflich, wie ein Mann, der dies alles wirklich gelesen, noch so schreiben kann wie Linde.

Schon vor Lange hat sich Rein auch sehr deutlich über den Wert der Erzieherpersönlichkeit ausgesprochen. Vielsagend ist folgende Stelle in der Einleitung zum 1. Schuljahr (1. Aufl.): »Ist nicht bei uns Deutschen die Bildung des Charakters von jeher zu kurz gekommen? Wenigstens haben die Schulen — wenn sie etwas beigetragen — durch das Vorbildliche in der Person des Lehrers mehr geleistet als durch den Stoff, welchen sie darboten, und die Art und Weise, wie sie ihn boten.«[3]) Im »Grundrifs« erwähnt er alles, was der allseitigen Hebung des Lehrerstandes dienen kann, und die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit berührt er in allen Kapiteln der Methodologie. In der Lehre von der Zucht heifst es einmal: »An dieser Stelle ist aber ersichtlich, eine wie grofse Rolle die Persönlichkeit des Erziehers spielt. Man kann geradezu sagen, dafs der ganze Schwerpunkt hier in der Person des Lehrers liegt. Ist er lauter und wahr, ist er gewissenhaft und tüchtig, konsequent und gerecht, hat

---

[1]) S. 19. — [2]) S. 19 u. 20. — [3]) S. XIV.

er sich in allen Lagen und Fällen in der Gewalt, ist er weder hämisch noch zum Zorn gereizt, kurz, ist er ein ganzer Mann, dann können finstere Mächte in der Schulgemeinde nicht aufkommen. Hier zeigt sich aufs deutlichste, dafs es ein thörichtes Unternehmen wäre, die ethische Bildung blofs durch den Unterricht zu erstreben. Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln, Benehmen, im Thun wie im Lassen ist von so grofser Bedeutung, dafs selbst die durchdachteste Methode Fehler und Mängel in der Persönlichkeit des Erziehers nicht aufzuheben, nicht auszugleichen vermag. Unausgesetzt und unabsichtlich wirkt, wie Ziller darlegt, das Beispiel des Erziehers an dem inneren Leben des Einzelnen emporziehend oder niederdrückend. Die stille Macht seines Einflusses ist fast so bedeutend, wie die Macht der Verhältnisse, unter deren Einflufs sich die Persönlichkeit bildet; sie steht also gewifs nicht zurück hinter dem bildenden Einflufs des Unterrichts in Bezug auf den Willen und die Gesinnung des Zöglings.«[1])

Zum Schlufs soll noch eine Stelle aus einem Vortrage Zilligs hier Platz finden, die er in einem Vortrag über den Gesinnungsunterricht mit grofsem Nachdruck hervorhob: »Die Persönlichkeiten der Geschichte werden nur in dem Mafse dem Kinde zugänglich, als zugleich der Lehrer in seiner Persönlichkeit gewissermafsen die Anschauung bietet, was jene gewollt.«

Bisher sind blofs Herbart und die besten seiner Schüler zum Wort gekommen. Aber das soll kein Beweis dafür sein, dafs die »Wissenschaftlichen« nur auf Namen, die in der Herbartschen Schule hervorragen, im gleichen Mafse schwören wie Linde auf seinen Meister Hildebrand. Sie nehmen das Gute, wo sie es finden. Comenius, Pestalozzi, Diesterweg sind ihnen als sittliche Charakteren, als urwüchsige Forscher, als starke Ringer mit allerlei Hindernissen ebenso Vorbild wie die neueren Meister. Sie lernen auch von Hildebrand, wann und wo sie können. Sie greifen auch in den Gedankenschatz ganz vergessener Pädagogen, um aus ihren Werken pures Gold an das Tageslicht zu ziehen. Männer wie Hergenröther, Sailer u. a. haben sich über die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit klar und schön geäufsert. Ersterer schreibt unter anderem: »Der Unterricht durch das Beispiel ist zugleich das wirksamste Mittel der Zucht, und und so ist also das Beispiel eigentlich dasjenige, was Zucht und Unterricht zusammenhält, vereinigt und auf den Zweck der wahren Menschen-

[1]) Rein, Pädagogik im Grundrifs. II. Aufl. S. 128 u. 129. (Stuttgart, Göschen.)

bildung hinrichtet.«[1]) ... »Wir wollen damit nur andeuten, daſs unser Wissen, unsere auf dem Felde der Erziehung weit vorgerückte Erkenntnis allein nicht selig machen und das wahre Heil nicht bringen kann, so lange wir einseitig, gleichwohl nach einer himmlischen Methode, bloſs mündlich und nicht zugleich nach eben dieser himmlischen, allein wahren Methode auch thätig durchs lebendige gute Beispiel erziehen.« ...[2]) »Das gute Beispiel der Erwachsenen ist die beste Lehrmeisterin der Jugend.«[3]) Und SAILER meint in der »Erziehung für Erzieher«, daſs das gute Beispiel des Lehrers das Kind anrege, ein Dollmetsch des Lehrerworts sei, dem Drohwort Kraft gebe, die Seele der Erziehung bilde und den Lehrer nie verlassen dürfe. Wörtlich heiſst es: »Wehe dem Erzieher, der seinen Zögling, um ihm Religion zu lehren, mit metaphysischen Beweisen quälen zu müssen glaubt, und das freundliche Angebot des Christentums von der Hand weiset.«[4]) Und das ist ihm in der Hauptsache eine Lehre durch das Beispiel.

Nur dem blinden Eiferer kann es entgehen, daſs die Herbart-Zillersche Pädagogik zu allen Zeiten ihrer Entwicklung den hohen Wert einer charaktervollen Lehrerpersönlichkeit erkannt und anerkannt hat wie auch andere Richtungen der Erziehungswissenschaft. Sie hat aber auch stets neben der Macht der Persönlichkeit die allgemeinwissenschaftliche und pädagogische Ausstattung des Erziehers richtig betont. Man höre z. B. REIN: »Diese Schätzung der Macht der Persönlichkeit darf aber nicht eine Geringschätzung des methodischen Verfahrens und Verachtung aller pädagogischen Überlegung nach sich ziehen. Beide Faktoren sind eher gleichwertig. Keine Erziehernatur ist von Haus aus so gottbegnadet, daſs sie ohne alle methodische Schulung das Höchste wirken, und keine Methode wird jemals so wundervoll werden, daſs sie die Macht der Persönlichkeit aufheben könnte. Der Erzieher, der es ernst meint mit seiner Aufgabe, wird also einmal auf die Durchbildung des methodischen Verfahrens im Unterricht fortwährend sein Augenmerk richten, andernteils zugleich an der eigenen Vervollkommnung und Ausgestaltung seiner Persönlichkeit arbeiten, weil von seinem persönlichen Verhalten, von seinem Beispiel, von seinem Auftreten so Groſses für den Erfolg der unmittelbaren Erziehung abhängt.«[5]) Dazu sei zitiert, was KERN über den Gleichwert der wissenschaftlichen und beruflichen Bildung des Lehrers ausführt: »Um einen Unterricht, der diesen Anforderungen entspricht,

---

[1]) HERGENRÖTHER, Erziehungslehre S. 34 u. 35. — [2]) S. 35. — [3]) S. 36. — [4]) S. 255. — [5]) Grundriſs S. 129 u. 130.

erteilen zu können, mufs der Lehrer nicht nur das Wissensgebiet, aus welchem er seinen Unterrichtsstoff wählt, beherrschen, sondern es sich auch selbstthätig erobert haben und in ihm immer weiter vorzudringen bestrebt sein. Insofern haben diejenigen ganz recht, welche von dem Lehrer irgend eines wissenschaftlichen Faches nicht nur gründliche und umfassende Kenntnis seiner Wissenschaft, sondern auch fortdauernde selbständige Arbeit in derselben verlangen. Im Irrtum aber würden sie sich befinden, wenn sie die Tüchtigkeit eines Lehrers nicht gleichzeitig abhängig machten von der Befähigung, den Stoff des Unterrichts nach pädagogischen Zwecken zu wählen, zu ordnen und durch den Unterricht dem Geiste des Zöglings darzureichen.«[1]) Fortsetzen soll diesen Gedankengang Ziller mit einigen Aussprüchen: »Wohl führt das eitle Verlangen nach dem Ruhm, dafs man sich selbst seine pädagogische Bildung zu verdanken habe, oder die Scheu vor dem Studium fremder Arbeiten und Leistungen, die durch äufsere Gebote nicht überwunden ist, leicht dahin, dafs sich der Lehrer bei seinem Unterricht ganz auf sich selbst, auf sein Nachdenken und seine Erfindungen verläfst«.... »Aber er kann sich leicht so sehr in Widerspruch mit dem Geist des erziehenden Unterrichts setzen, dafs seine Thätigkeit sich darauf reduziert, dem Zögling blofse Kenntnisse zu überliefern und blofse Fertigkeiten bei ihm einzuüben.«[2])

Ein gründliches Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften halten alle Herbartianer für höchst notwendig. Die Kenntnis der pädagogischen Imperative, die man auf dem Seminar aus dem Leitfaden lernt, genügt im Schulamt so wenig als die Routine, die man sich durch jahrelanges Schulehalten angeeignet. Nicht blofses pädagogisches Wissen bedarf der Erzieher, sondern eine tiefe pädagogische Einsicht. Dann wird seine Arbeit zur Kunst. Und in der Ausübung derselben ist er so sicher wie ein anderer Künstler in der seinigen. Er hat den rechten Takt, der es ihm erspart, bei jedem Schritt und Tritt eine gedruckte Pädagogik um Rat zu fragen. Aber vergessen dürfen wir nicht, was Ziller sagt: »Der rechte Takt ist der durch die Theorie gebildete, der rationale Takt, der sich in Übereinstimmung mit ihren vernünftigen Resultaten hält, der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt und der deshalb auch beim Unterricht nicht die Fachwissenschaft an die Stelle der Schulwissenschaft setzt. Das ist der Takt, der dem Erzieher im wirklichen Handeln und Urteilen nicht fehlen darf.«[3]) Und auch Lange hat recht: »In der strengen Schule der Methode

[1]) Grundrifs S. 30. Siehe auch die frühere Stelle! — [2]) Grundlegung § 7. Die Kunst des Unterrichts. — [3]) Vorlesungen über allgem. Päd. S. 38.

aber erstarkt erst allmählich seine pädagogische Persönlichkeit.... Aber ohne Methode vermag auch die geistvollste Persönlichkeit nicht voll zu wirken.«[1]) Jeder Erzieher, der sich mit dem nötigen Ernst in die Geheimnisse der Erziehungswissenschaft vertiefte und die Praxis durch die Theorie verbesserte und letztere durch erstere bereicherte, wird es bezeugen, dafs seine Begeisterung im Amt so mehr und mehr wuchs und ihre Stärke dauernd wurde. Der Herbart-Zillerschen Pädagogik sind in dieser Beziehung hundert und aber hundert Schulmänner in und aufser unserem Vaterland herzlichen Dank schuldig.

Nach diesem Umblick in der pädagogischen Litteratur der »Wissenschaftlichen«, wollen wir die Frage kurz beantworten: »Wie denken die Herbartianer über den Begriff der Lehrerpersönlichkeit.« Der Inhalt des Begriffes schliefst für sie religiös-sittliche Charakterstärke, wissenschaftliche und pädagogische Tüchtigkeit ein. Der Erzieher soll ein ganzer Mann sein, um die Jugend regieren, erziehen und unterrichten zu können. Charakter braucht er zur Regierung, zur Zucht und zum Unterricht. Nur so kann er mit Autorität und Liebe den Zöglingen gegenübertreten, nur so kann er in allem Schönen, Wahren und Guten als hinreifsendes Beispiel dienen, nur so kann er vorleben, was er lehrt. Zur Lehre aber braucht er noch zweierlei, ein tiefes, breites und konzentriertes Wissen in den einzelnen Disziplinen und eine pädagogische Einsicht, die sich als methodische Kunst offenbart. Hat der Lehrer dazu noch eine schöne Gestalt und eine wohlklingende, allen Gemütslagen sich anschmiegende Stimme, Qualitäten also, die wir besonders bei Lange eingehend gewürdigt finden, dann ist das pädagogische Ideal fertig. Die Anhänger des »erziehenden Unterrichts« denken aber nicht blofs an den Inhalt des Begriffes »Lehrerpersönlichkeit«, sondern auch an ihren Umfang. Dabei entdecken sie mit Leid, dafs es bei den Schulleuten bald an Charakter, bald an der Wissenschaftlichkeit, bald an pädagogischem Können, aber auch in Bezug auf alle Eigenschaften fehlt, die den wahren Erzieher zieren sollen. Sie dienen nun den Kollegen nicht allein durch ihr Vorbild wie ein Dörpfeld z. B., sondern auch durch ihr kräftiges Eintreten für die nieverjährten Forderungen des Lehrerstandes wie unter anderen Rein auf der Breslauer Lehrerversammlung und Zillig gelegentlich der letzten Versammlung des bayerischen Lehrervereins. Alle Lehrer sollen vollgiltige Erzieherpersönlichkeiten werden und sein können. Darum wird für alle ein hohes Mafs von Charakterbildung, von wissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Bil-

[1]) Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit S. 16.

dung, methodische Freiheit, ausreichende Besoldung, vernünftige Aufsicht und gerechte Schulverfassung mit aller Energie verlangt.

Thut und sagt Linde in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit etwas anderes und mehr als wir? Hinsichtlich des Begriffsumfanges ist er mit uns einig. Alle Lehrer sollen Persönlichkeiten sein und durch nichts sich gehindert fühlen in der Wirksamkeit als Person. In Bezug auf den Inhalt sagt er sicher weniger und anderes als Herbart und seine Schüler. Er bringt den Begriff der Lehrerpersönlichkeit hauptsächlich in Verbindung mit dem Unterricht. Das Gebiet der Zucht streift er nur einmal in einer Fufsnote. Und was er von der Erzieherpersönlichkeit und von ihrer Bedeutung für den Unterricht im Ganzen und für die Unterrichtsfächer im Einzelnen sagt, sind so geläufige Wahrheiten, dafs sie schon zur Seminarweisheit gehören. Der kleinen Schrift von Lange gegenüber haben in dieser Beziehung die langatmigen Ausführungen Lindes gar nichts voraus. Lange weifs wie alle Herbartianer, was zu einer Lehrerpersönlichkeit alles gehört. Linde vergifst, den Begriff sauber zu zergliedern und die Teile seines Inhalts genau gegeneinander abzuwägen. So kommt er auch nicht zu einer gerechten Würdigung der pädagogischen Seite der Lehrerpersönlichkeit. Das offenbart sich in seinen Aussprüchen, besonders drastisch im Rückblick, aber auch in der Wahl seines pädagogischen Vorbildes. Hildebrand ist ihm der Pädagoge par excellence. Wir werfen keinen Stein auf den Mann. Er war ein charaktervoller deutscher Mann und ein für seine Wissenschaft begeisterter Dozent. Pädagog ist er aber ebensowenig wie ein Dichter oder ein anderer Gelehrter gewesen, der gelegentlich pädagogische Gedanken äufserte. Hildebrand gestand es selbst ein, dafs er weder die Geschichte noch die einzelnen Probleme der Pädagogik kenne. Wenn dieser Mangel nichts bedeutet, so schadet Linde seinem Stande mehr als er ihm nützt. Dann kann sich jeder zum Richter über den Erzieher aufwerfen, der keinen Tag verstreichen läfst, an dem er sich nicht im Ganzen seines Berufes fortbildet. Dann that auch Hofrat Dr. v. Steidle, den der deutsche Lehrer aus dem Falle Zillig kennt, ganz recht wenn er in die Schule des letzteren ging und sich ein Urteil über treue Erzieherarbeit anmafste. Dann brauchen sich auch die Lehrerzeitungen nicht über die sattsam bekannten Äufserungen eines Dr. Rohrbach-Gotha aufzuhalten. Dann hat jeder das Recht zu sagen: »Ich habe meine eigene Methode, und die ist die allein richtige.« Unter solchen Umständen giebt es weder ein kollegiales Zusammenarbeiten an einer Schule, noch einen gemeinsamen Ausbau eines pädagogischen Systems, noch eine genügende Achtung vor dem Lehrerberuf. Wenn ein Vater schöne Charakter-

eigenschaften hat und wenigstens über das Wissen verfügt, das unsere Schulen mitteilen, so ist es ganz unnötig, daſs er in Sachen des Geistes den Rat des Lehrers genügend schätzt. Gerade in der allgemeinen und speziellen Pädagogik müssen wir Schulleute uns immer vollkommener machen. Dann rühmt und braucht man unsere Stärke. Den Subjektivismus, welchen Linde in seiner schöngeistigen Anhauchung predigt, verneinen wir mit gutem Grunde.

Schon in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit und ihre Würdigung ist das System der »Wissenschaftlichen« dem Geist und dem Werte nach eine »Persönlichkeitspädagogik«, mindestens mit demselben Recht wie Lindes Unterrichtslehre. Aber Linde weist auf die Präparationen hin, die massenhaft auf den pädagogischen Büchermarkt in guter und verwerflicher Absicht kommen, und sagt: »Hier habt ihr den Gegenbeweis!« Wer giebt nicht zu unter den wahren Anhängern der pädagogischen Meister, daſs die Präparationsfabrikanten schon viel gesündigt haben, wer hat nicht im Geheimen, in der Konferenz und in der Kritik schon auf die äuſserliche Anwendung der formalen Stufen und des Konzentrationsprinzips mit Bedauern hingewiesen?! Wer weiſs es nicht, daſs eine Präparation nur dann den Schulmännern zur Prüfung und Darnachachtung hinausgegeben werden darf, wenn sie die Ausstrahlung einer charaktervollen Lehrerpersönlichkeit und wissenschaftlich und pädagogisch korrekt ist?! Jeder aufrichtige Herbartianer legt an sich und sein Werk immer auch den Maſsstab der Selbstkritik. Und darum zögert er auch mit der Veröffentlichung von Lehrproben. Lieber giebt er einen allgemeinen Leitartikel aus seiner Feder als einen Beweis von seiner Praxis. Das Bewuſstsein aber, daſs viel Schund in unseren pädagogischen Blättern erscheint, und das Geständnis, daſs eine gute Präparation nichts Leichtes und ungleich mehr ist, als was Linde einmal als Musterlektion Hildebrands ausgiebt, hält uns nicht ab von der Forderung, daſs die pädagogische Presse immer auch die Berufspraxis in allen ihren Seiten berücksichtigen soll. Wenn uns ein eifriger, gewissenhafter Schulmann ein Zeugnis ablegt von seiner individuell gefärbten Lehrerarbeit, dann sind wir dankbar und lernen gern von ihm. Mündliche und schriftliche Lehrproben haben mich schon mehr gefördert wie die Lektüre eines Aufsatzes, eines ganzen Buches. Was ich in der Schule ZILLIGS mit empfänglichem Herzen gelernt, ist mir unbezahlbar. Vielleicht hospitiert auch Linde einmal bei ihm. Dann wird er unter anderem auch finden, daſs die formalen Stufen bei einer echten Lehrerpersönlichkeit, die immer auf die werdende Schülerpersönlichkeit achtet, niemals zu einem Mechanismus ausarten und ausarten können. LINDE verurteilt

die Präparation in Bausch und Bogen mit demselben Unrecht wie den ganzen pädagogischen Apparat, den die Erzieherpersönlichkeit zur Hebung der Begeisterung und zur fruchtbringenden Bewältigung des Lehrstoffs unbedingt nötig hat. Dabei denkt er gar nicht daran, dafs auch hinter der verunglückten Präparation ein Mann nach seinem Sinn stehen kann und dafs sein Buch ganze Partieen enthält, die nichts anderes als Unterrichtsproben sein sollen. Und das Allerschönste ist, dafs Linde nun selbst Lehrproben als Anhang eines neuen Werkes[1]) herausgegeben hat. Was andere vor ihm gethan, zählt nicht. Hildebrand ist der erste Persönlichkeitspädagog, und Linde hat die erste Persönlichkeitspädagogik geschrieben, die erste allgemeine, und nun auch wahrscheinlich die erste spezielle. Dies sollen die deutschen Lehrer kaufen und daraus lernen, obgleich der grofse Schüler des grofsen Meisters erklärt hat in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit: »Sie mag mit den Kindern treiben, was sie will, und schliefslich auch, wie sie es will.« Wenn Linde in die Welt der Schule hinaus- und hereingerufen: »Seid charaktervolle, urwüchsige Lehrerpersönlichkeiten, lafst ‚das Stoffliche ein Persönliches' werden!« so hätte das nach seiner Theorie eigentlich vollkommen genügt. Wozu grofse Bücher schreiben, wenn eine kurze Aufschrift etwa an der Schulthüre auch ausreichen könnte!

Wir bleiben dabei: Die Herbart-Zillersche Pädagogik ist eine Persönlichkeitspädagogik. Sie legt auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit das rechte Gewicht, zerlegt den Begriff nach seinem Inhalt und Umfang und zieht aus der Begriffszergliederung auch die richtigen Folgen für die Standeshebung. Ihre Untersuchungen über den Begriff der Persönlichkeit gehen aber noch viel weiter, als bereits angegeben wurde. Besonders in Zillers Werken spielt er eine grofse Rolle. Das merkt man schon beim Studium der Ethik, wo Gott als absolute Persönlichkeit, als Ideal aller Persönlichkeit gefafst wird und wo von menschlicher Persönlichkeit im Gegensatz zur Zerrissenheit und Zerfahrenheit des Geistes und Schwäche des Willens gesprochen wird. Dann fährt der Gelehrte fort: »Im Gegensatz dazu wird die Umsicht, die Besonnenheit, die verständige Überlegung gelobt. Dadurch werden die Kräfte gesammelt und zusammengehalten, es werden alle auf ein Hauptziel hingelenkt, wofür alle zusammenstimmen. Die einen werden den anderen ihrer Natur gemäfs zweckmäfsig untergeordnet und alle werden zu einem System so zusammengeordnet, dafs sie richtig ineinander greifen und genau zusammenwirken, jede

[1]) Linde, Der darstellende Unterricht etc. Mit einem Anhang von Lehrproben nach dem darstellenden Unterricht. Leipzig, Brandstetter.

an der Stelle, mit der Energie, in der Ausbreitung und dem richtigen Verhältnis zu dem relativen Gleichmaſs unter allen, wie es ihr angemessen ist. So entsteht Konzentration der Kraft etc. etc.« [1]) Unter Zillers Schülern hat besonders Zillig dem Begriff der Persönlichkeit tiefes Nachdenken gewidmet.[2]) Er geht von dem Sprachgebrauch und von der Erfahrung im Leben aus, faſst die Verhältnisse der Persönlichkeit zur Individualität, zu den Überzeugungen, zur inneren Durchbildung, zum Ich, zum Selbstbewuſstsein, zum Willen etc. ins Auge, sieht wie die Persönlichkeit entsteht, schildert das Wesen der ausgebildeten Persönlichkeit und die Kennmale ihres Gegenteils.

Zu all dem macht Linde auch nicht einmal einen rechten Anlauf. Der Leser erinnert sich einer Definition des Begriffes Persönlichkeit im Rückblick. Das ist aber nicht die einzige und festgehaltene im Buch. Wigge hat sich die Mühe gegeben, Lindes diesbezügliche Erklärungen zusammenzustellen, und dann schlieſst er mit Recht: »Wäre kurz gesagt: Persönlichkeit ist Persönlichkeit, ich wäre genau so klug geworden.« Linde schreibt geläufig, das muſs man ihm lassen. Aber sein Buch hat zwei groſse Fehler. Er bearbeitet sein Thema nicht historisch und wird dadurch ungerecht in seiner Kritik. Und zweitens schaut er den Begriffen, mit welchen er operiert, nicht bis auf den Grund. So springt er immer wieder ab von einer gegebenen Definition und kommt zu Folgerungen, die bei tieferem Nachdenken und bei weniger Originalitätssucht sicher unterblieben wären.

In allen Stücken hätte er von Herbart und seiner Schule sehr viel lernen können, auch darin, wie man von gegebenen Begriffserklärungen Schritt für Schritt weitergeht, wie die pädagogische Überlegung mit ethischen und psychologischen Betrachtungen anhebt und zu immer spezielleren Folgerungen vordringt. In Bezug auf den Persönlichkeitsbegriff hält sie es so: Sie schaut ideale und idealste Persönlichkeiten an, und in der Hingabe an die Musterbilder findet sie die Kennzeichen wahrer Persönlichkeit. In der wohlwollenden Sorge für den Zögling wird das Idealbild aller Persönlichkeit als oberstes Ziel der Erziehung erkoren, und die hervorleuchtenden Eigenschaften im Seelengepräge religiös-sittlicher Persönlichkeiten werden Leitstern und Wegweiser im Dienst am Kind. Dabei wird auch die Eigenart des Zöglings, die Individualität, stets berücksichtigt und geschont und

[1]) Ziller, Allgemeine philos. Ethik (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) S. 149. Man vergleiche auch dazu § 19 der Grundlegung. — [2]) Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. 27. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd. S. 292 u. f.

gestärkt, weshalb wir uns auch gegen die Einführung der Simultanschule vom pädagogischen Standpunkt aus ablehnend und zur Bildung von Klassen mit Bezugnahme auf die Schülerindividualitäten zustimmend verhalten. So wird die Bildung zum Aufbau urwüchsiger Persönlichkeit im Zögling. Mit dem Geist zugleich werden aber auch die Körper gestählt in der Pflege volkstümlichen Spiels, durch kürzere und weitere Wanderungen, durch Arbeiten im Schulgarten und in der Schülerwerkstätte etc. Sittliche und gesunde Menschen braucht unsere Zukunft. Und dafs unsere Schüler einst zu solchen zählen, setzen wir unsere Kräfte ein im Erziehungswerk, das sich stets um das Kind wie um einen Pol bewegt. Wenn eine Pädagogik in der Rücksicht auf den Zögling Persönlichkeitspädagogik genannt werden kann, so ist es sicher die Herbartsche.

Das wird sich auch mit Sicherheit ergeben, wenn der Begriff der Persönlichkeit näher betrachtet und wenn hernach aus der Betrachtung die pädagogischen Folgerungen für die Auferbauung der Persönlichkeit im Zögling gewonnen werden. »Die Persönlichkeit entsteht. Und zwar ist sie erstens natürlich gewordene, selbstwachsende, und zweitens durch absichtliche Veranstaltungen und Einwirkungen erzeugte, gebildete Persönlichkeit. Die eine ist die naive, die andere die ihrer wahrhaft selbstbewufste Persönlichkeit. Die selbstgewachsene geht aus dem Einheitsstreben der Seele hervor, wie es sich in der Verschmelzung und Verknüpfung der Vorstellungen offenbart. In ihr kommt zu Tage, was jeder von Geburt her und nach seiner Umgebung ist. Sie ist die »Anlage« zur Persönlichkeit. Die natürliche Persönlichkeit ist stets eine unvollkommene, schon rein in der Hinsicht auf die blofse Form, das ist den Zusammenhang und die Ausgeglichenheit der Vorstellungen, welche sie ausmachen, noch mehr in der Hinsicht auf ihre Festigkeit, am allermeisten aber in der Hinsicht auf ihre Verfassung. Das Einheitsstreben der Seele mufs notwendig überall dort Halt machen, wo die Vorstellungen infolge ihrer innerlichen Entgegengesetztheit und Unverträglichkeit sich nicht vereinigen lassen. Die Verbindungen ferner, die der psychische Mechanismus stiftet, sind überwiegend zufällige äufserlicher Art und darum ohne Kraft und Dauer. Bei der Entstehung und Verfassung der natürlichen Persönlichkeit endlich ist es dem Ungefähr überantwortet, welcher Beschaffenheit die innerliche Führung werde. So liegen in Bezug auf die Ausbildung der vorfindlichen Persönlichkeit die drei Bedürfnisse vor: dem Einheitsbestreben der Seele durch kunstgemäfse Verknüpfung der nach ihrem Inhalte geschiedenen Vorstellungsgebiete entgegenzukommen, das Bewufstsein von der Stufe blofs associativer

Verknüpfung der Vorstellungen zur Stufe apperzeptiver Verbindung derselben zu erheben, besonders aber ihm die Organisation zu geben, dafs der religiös-sittliche Gedankenkreis den Mittelpunkt bildet, um welchen sich alles Wollen und Handeln bewegt.«[1]) Eben dies führt dahin zurück, dafs man nur die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen grofsen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weifs, der das Ungünstige in der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.«[2])

Dem widerspricht Linde mit Unrecht. Er darf nur daran denken, wie er von Hildebrands Gedankenrichtung beeinflufst wurde und dafs er bei Herausgabe seines Buches sicher von der Absicht geleitet war, in der Seele des Lehrers einen bestimmenden Gedankenkreis zu bringen. Auch die Herbartschüler haben die Wahrheit an sich ausgemacht, welche in den oben zitierten Worten ihres Meisters liegt. Solange sie die pädagogische Weisheit aus trockenen Leitfäden schöpften, hatten sie keinen festen Standpunkt. Mit der Aufnahme und Verarbeitung eines in sich gefestigten Systems reifte auch eine feste Überzeugung. Wer sich auf irgend einem Gebiete treu bleibt, wird dies der Macht der Gedanken zuschreiben. Und diese Macht ist um so gröfser, um so schöner, je klarer, je innig verbundener die Gedanken sind, je fester die Organisation um einen idealen Mittelpunkt ist. Die Einheit des Bewufstseins ist das Wesenhafte der Person. Und um diese herzustellen im Verein mit allen Erziehungsfaktoren, können von der Schule her aufser der Macht der Persönlichkeit gar keine anderen Hebel mit Erfolg zum Aufbau eines klaren, geschlossenen und einheitlichen Gedankenkreises eingesetzt werden, als es von seiten der Herbart-Zillerschen Pädagogik aus geschieht. Die Konzentration, die kulturgeschichtliche Gestaltung des Unterrichts und die Bearbeitung der methodischen Einheiten nach dem psychologischen Unterrichtsverfahren sind für die Geistesbildung so nötig, wie das Brot und die Arbeit für körperliches Wachsen und Gedeihen. Alles, was Linde an unserer Richtung bekämpft, ist gefordert und notwendig für die Persönlichkeitsbildung.[3])

Die Forderung der Konzentration ergiebt sich zunächst aus der eingehenden Betrachtung des Persönlichkeitsbegriffes, aus dem Urteil des Gewissens über eine wahrhaft gebildete religiös-sittliche Persön-

[1]) ZILLIG, Zur Frage etc., S. 294. — [2]) HERBART, Allgemeine Pädagogik, S. 16. — [3]) Dazu höre man, was DARWIN und MARK ROTHERFORD sagen. Ersterer: »Alles, was ich las, brachte ich in direkte Beziehung zu dem, was ich gesehen hatte und was ich höchst wahrscheinlich sehen würde, und diese geistige Gewohnheit wurde

lichkeit. In der Seele einer solchen ist nichts vereinzelt, nichts ungeklärt. Alles ist um einen idealen Kern gelagert und von da aus beherrscht. Das gefällt unbedingt. Und dies Gefallen treibt den Erzieher an, der seelischen Zersplitterung, die heute in unseren Schulen herrscht von den Elementarklassen an bis hinauf zu dem akademischen Unterricht, nach Kräften entgegenzuarbeiten. Denken wir uns z. B. einmal ein Tagesprogramm, wie es jedem Volksschullehrer aus seinem eigenen Lehrerleben oder durch Erfahrung in anderen Klassen geläufig ist! In der ersten halben Stunde wird ein Abschnitt aus der biblischen Urgeschichte behandelt. Dann geht es an die Einübung eines neuen Buchstabens. Hierauf wird mit Bohnen, Ringeln, Strichen gezählt. In der Heimatkunde ist von der Familie die Rede. Und nach all dem Durcheinander wird das läppische Lied gesungen: »Wenn die Kinder artig sind, dann sind sie immer froh.« Kein Fach ist dem andern gut, jedes geht seinen eigenen Gang. Nun stellen wir ein anderes Bild daneben: Der Lehrer baut mit seinen Schülern die Geschichte von dem Sternthalermädchen auf. Im Sachunterricht wird von der Familie des Mädchens ausgegangen und dann von den Familien der Schüler gesprochen. In der Rechenstunde werden die Familienglieder gezählt, welche in der Geschichte vorkamen. Die Kinder entwerfen Phantasiebilder durch Ausschmückung einzelner Märchenzüge. Einzelne malen sie auch. Sie singen vom Himmelvater, der auf alle guten Kinder herabschaut. Im Schreibleseunterricht stehen ihre Namen im Mittelpunkt, auf welche die ersten Unterhaltungen geführt. Mit dem Fortschreiten der Kunst wird das Wortmaterial auch dem Märchen und seiner Behandlung entnommen, werden durch die Lektüre des ganzen Märchens die Lücken ausgefüllt, welche in der Kenntnis des Alphabets noch vorhanden sind. So wird doch sicher ein ganz anderer Grund in der Charakterbildung gelegt als da, wo man weder darauf achtet, dafs die Lehrstoffe dem Kinde angemessen, noch darauf, dafs sich alles zu einer schönen Einheit zusammenschliefst. Unter solch letzteren Umständen hilft auch die beste Persönlichkeit wenig zum Aufbau der Persönlichkeit im Zögling. Wer die Konzentration gering achtet, abweist oder äufserlich nimmt, weist eine der wirksamsten Fürsorgen ab in der Persönlichkeitsbildung. Wer dagegen einen wuchtigen Gesinnungsstoff an die

während der 5 Jahre der Reise fortgesetzt. Ich bin sicher, dafs diese Dressur es war, welche mich dazu befähigt hat, in der Wissenschaft zu leisten, was ich etwa geleistet habe. Der andere in seiner Autobiographie: »Mir mangelte ganz und gar die Konzentration, welche die zersplitterten Kräfte zu unwiderstehlicher Energie vereinigt.«

Spitze der Fächer stellt und von da her die Aufgaben in den anderen Gegenständen bestimmt und bestimmen läfst, begrenzt und begrenzen läfst, wer auch die Konzentration innerhalb eines einzelnen Faches z. B. durch die Verbindung von biblischer Geschichte und Katechismus, von Aufsatz, Sprachlehre und Rechtschreiben etc. beachtet, schafft an der psychologischen und ethischen Verfassung des Bewufstseins, an seiner Geschlossenheit und Organisation.

Zur Auferbauung der Persönlichkeit gehört aber nicht blofs die Konzentration im Sinne des Nebeneinander der Lehrfächer, sondern auch die im Sinne des Nacheinander der im Zentrum des Unterrichts stehenden Gedankenmassen. Soll Einheit in die fortschreitende Bildung kommen, dann dürfen die Gesinnungsstoffe, welche man auf Grund des ethischen Urteils für die wichtigsten halten mufs, nicht zerstückelt und in ihren Stücken immer wiedergekaut werden wie bei der Anordnung nach konzentrischen Kreisen, es mufs vielmehr jedes Jahr ein der kindlichen Entwicklungsstufe entsprechendes Geschichtspensum mit aller Wucht auftreten und zwischen den einzelnen Jahresstoffen mufs ein inniger Zusammenhang bestehen, dafs der Zögling sicher von der phantasiemäfsigen zur thatsächlichen Weltauffassung geführt wird und dabei mehr und mehr die Schönheit der sittlichen Ideen und die Mittel zu ihrer Bethätigung erkennt. Für das deutsche Kind sind die Zentralstoffe in der Hauptsache der deutschen Kulturgeschichte zu entnehmen und zwar in einer Form und Gestaltung, zu welcher der Wahrheitsforscher und der Dichter ihr Bestes beigetragen haben. Das fafst dann den Zögling wie nach Herbart die Odyssee. Linde gegenüber mufs hier gesagt werden, warum wir die unterrichtlichen Aufgaben der Kulturgeschichte entnehmen, warum wir im Geschichtsunterricht Höhepunkte in der Entwicklung unseres Volkes und nicht Biographieen von geschichtlichen Helden der Kunst und des Geistes behandeln. Über den letzten Punkt hat Zillig, der beste Geschichtsmethodiker der Gegenwart, ausführlich in dem »Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik« von Rein gesprochen und bei der Prüfung der biographischen Methode des Geschichtsunterrichts folgende Zusammenfassung gegeben: »Sie zeugt von schlechtem Verständnis einerseits der Aufgabe des erziehenden Geschichtsunterrichts, seines Verhältnisses zur Individualität, seiner Mittel und Wege, und andererseits der Natur der Geschichte und Biographie selbst. Sie erscheint nach keiner Seite wohl erwogen und zureichend gerechtfertigt. Sie ist ein sprechender Beleg des herrschenden blofsen Meinungsstandpunktes in unterrichtlichen Dingen. Es geht von ihr der Eindruck aus wie von den Aufstellungen des Dilettantismus. Sie

versieht sich in der Abzweckung, verfehlt den Gegenstand, übt Willkür in Auswahl und Anordnung und verfährt einseitig und unzulänglich in der Behandlung der Geschichte. Sie versäumt die gesellschaftliche Bildung des Kindes, hindert die Ausbildung seines geschichtlichen Bewufstseins, hemmt die Stetigkeit seines Fortschreitens und unterbindet sein geistiges Regen überhaupt. Für sie giebt es keine nationale Sonderung des Geschichtsunterrichts, keine Pflege der geschichtlichen Heimatkunde, keine Erhebung zu geschichtlichem Sinn. Sie setzt sich hinweg über die unaufgebbarsten Ansprüche der besonderen Lage des Kindes, sie kümmert sich nicht um die genetische Aufeinanderfolge der Stoffe. Sie läfst das vorhandene geschäftliche Bildungsbedürfnis unbefriedigt. Sie verachtet den echten Gang der Unterweisung. Sie ist erziehungs-, natur- und sachwidrig. Sie steht im Solde des gröfsten Feindes aller Veredlung, für sie giebt es weder die kindliche noch die geschichtliche Gegebenheit und Entwicklung, sie übertritt die inneren Gesetze des Lehrens und Lernens. Bei ihr werden Lehrer und Schüler getäuscht. Sie betrügt mit einem Anklang höheren Strebens. Das geschichtliche Leben kommt bei ihr zu kurz. Sie setzt den Geschichtsunterricht der Gefahr der Beeinflussung durch oberregimentliche Verordnungen aus. Sie erhält den Schüler in ewiger Unmündigkeit. Sie steht darin wider den Geist unserer ganzen neueren Entwicklung, der ein Geist nicht blinder Anbetung und Huldigung, sondern der Anerkennung durch die eigene Gewissensbeurteilung; wider den Geist unseres Volkes, der ein Geist der Selbstbehauptung; unserer Geschichtschreibung, der ein Geist unbedingtester Aufrichtigkeit und Treue ist. Sie streicht die sichersten Hilfen für die Anschauung und Auffassung von Geschichte durch die Jugend: Quellen und Volkstum. Bei ihr giebt es kein geschichtliches Erleben. Die Geschichte, mit das Höchste, sinkt herab zum Gemeinsten: zum Kram von tausend Stücken; sie wird daher auch nicht zur Begleiterin der Menschen. An die Schöfse der biographischen Methode hängen sich aber auch die Verschuldungen unerhörter Überlastung und Überbürdung von Lehrer und Schüler mit Massen des Stoffes. Sie ist eine Säule des Schülerbücherwesens. Sie verstöfst gegen die seit Pestalozzi anerkannten Grundsätze der Pädagogik. Sie wird durch die von ihrem angesehensten Vertreter verfochtenen Forderungen der Wahrheit, Fruchtbarkeit, Klarheit und Dauerhaftigkeit des Unterrichts verurteilt. So richtet sie sich aus eigenem Munde.[1]) Durch einen Gang nach geschichtlichen Höhepunkten wird

[1]) Rein, Handbuch etc. S. 450 u. 451.

dem kulturgeschichtlichen wie heimatlichen Moment Rechnung getragen. Es kann eine richtige Konzentration gepflegt werden. Man kann lehren. Jede Aufgabe hat ihren Zusammenhang und ihre Grenze. Das Interesse des Kindes kommt ihr entgegen und wird sicher weiter gepflegt. Es wächst in das geschäftliche Denken hinein. Und durch den kulturgeschichtlichen Gang ist erst die Möglichkeit der Allgemeinbildung gegeben. Dabei kommt das Heldentümliche, welches Linde besonders hervorhebt, durchaus nicht zu kurz. Man denke nur einmal an die Behandlung der Nibelungen, die das Kind einleben läfst in die altdeutsche Heldenzeit. An Persönlichkeiten wie Siegfried, Volker, Rüdiger, Dietrich etc. bekommt es Freude, die durchs Leben andauert. Auch die Biographie wird in ihrer Bedeutung für die Bildung der Person nicht übersehen. Sicher hat sie bei uns eine tiefere Wirkung auf den Zögling als bei Linde, der sie verdoziert, während sie bei uns des Kindes eigenstes Werk nach der Vertiefung in einen bedeutsamen geschichtlichen Zeitraum ist.

Bei all dem hat sich uns auch die Bedeutung eines pädagogischen Lehrplans aufgedrängt, über den Linde mit Geringschätzung spricht. Wenn es gleichgiltig ist, was man lehrt, dann bringt die Lehrerpersönlichkeit auch bei einem Lehrstoffaggregat seinen Zögling zum Ziel. Dem mufs man mit heiligem Ernst widersprechen, wenn man sich ein Gewissen an die Fürsorge für die Auferbauung der Persönlichkeit im Zögling gebunden fühlt. In der Aufstellung eines pädagogischen Lehrplans, welcher die Konzentration des Unterrichts, seine kulturgeschichtliche Gestaltung und seinen psychologischen Gang ermöglicht, offenbart sich diese Fürsorge am ersten und vornehmsten. Wer Persönlichkeiten bilden will, mufs einen grofsen Teil seiner pädagogischen Überlegungen der Gestaltung des Lehrplans widmen. Und das haben die Herbartianer zu allen Zeiten gethan. Ihre Pädagogik ist daher auch aus diesem Grunde eine Persönlichkeitspädagogik. Die Lehrstoff-Aggregate bringen gerade das Gegenteil von dem hervor, was wir als Einheit des Bewufstseins, als Merkmal der Person gesehen haben. Sie überschütten das Kind mit Wissen. Sie geben den Schulbureaukraten ein Mittel in die Hand, mit dem sie die Jugend degenerieren und dem Erzieher alle Lust zum Beruf rauben können. Sie sind der Grund und das Zeichen von den meisten Mifsständen in unserem Bildungswesen, gegen die doch auch Linde als heftiger Feind auftritt. Aus Rücksichten auf die Amtsgenossen hätte er schon nicht klein denken dürfen von echter Lehrplanarbeit, die in der Hauptsache nur von einem pädagogisch-gebildeten Lehrerstand geleistet werden kann.

(Schlufs folgt)

MITTEILUNGEN

Das Unterrichtswesen der nordischen Länder

(nach dem Berichte für die 8. nordische Schulversammlung zu Kristiania im August 1900)

II

In Schweden hat das Schulwesen weniger Änderungen erfahren.

Das Volksschulgesetz vom 10. Dezember 1897 geht im wesentlichen von denselben Grundsätzen aus wie sein Vorgänger vom 20. Januar 1882.

Die Volksschule ist danach eine durch Staatsmittel unterstützte Gemeindeeinrichtung, verwaltet von der Gemeinde, aber beaufsichtigt von Staat und Kirche. Nach dem neuen Gesetze ist aber den Lehrern mehr Einfluſs auf die Gestaltung der Schule eingeräumt worden, indem ihnen Gelegenheit geboten werden soll, sich über Lehrplan und Lehrbücher zu äuſsern. Ferner sind zu den 5 Arten von Volksbildungsanstalten, die das Gesetz von 1882 unterscheidet, noch 2 hinzugekommen. Bisher gab es:

1. Leseschulen (småskola) für Anfänger,
2. niedere Volksschulen in dünn bevölkerten Orten,
3. Volksschulen.
4. Fortbildungsschulen (Fortsättningsskola), oft in Verbindung mit einer Volksschule als deren oberste Klasse,
5. höhere Volksschulen in einigen wenigen Orten auf dem Lande, bestimmt für die mit der Hand arbeitende Jugend, die neben ihrer Berufsarbeit in diesen Schulen eine über die gewöhnliche Volksschulbildung hinausgehende Bildung erhalten soll.

Dazu sind nun gekommen:

6. Die höhere Abteilung der Volksschule (Folkskolans högre afdelning), ein unmittelbarer Oberbau auf der eigentlichen Volksschule, der nach dem Ermessen der Kirche eingerichtet werden darf,
7. die Ersatzschule (Ersättningsskola) für arme Schüler, die nicht die ganze Volksschule durchlaufen können, sondern vor Vollendung des 14ten Lebensjahres austreten müssen, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Die Einrichtung solcher Schulen findet nicht ungeteilten Beifall,

weil nun noch häufiger vorzeitiges Verlassen der Schulen befürchtet wird. Auch die gesetzlichen Bestimmungen über die Beschäftigung minderjähriger Kinder im Gewerbe befriedigen nicht ganz.

Für Kinder, die keine genügende häusliche Aufsicht haben und ihre schulfreie Zeit auf der Gasse verbringen, sind Arbeitsstätten (arbetsstuga) eingerichtet; sie entsprechen unsern Knabenhorten. Die erste ward im Jahre 1887 von Frau Anna Hierta-Retzins eingerichtet. Jetzt besitzt Schweden gegen 40, davon 11 in Stockholm. Letztere wurden im Jahre 1899 von 1447 Kindern im Alter von 7 bis 14 Jahren besucht. Die Ausgaben dafür betrugen in Stockholm allein 33000 Kronen. Die Kosten werden von der Gemeinde getragen und zum Teil durch Stiftungen und Jahresbeiträge gedeckt, zum Teil auch durch den Erlös aus den Arbeiten der Kinder. Letztere beschäftigen sich mit Weben, Nähen, Sticken, Bürstenbinden, Tischlern, Metallarbeit, Bastflechten, Korbmachen u. a. Während der Schulferien sind die Arbeitsstätten geschlossen, doch hat man im Jahre 1899 etwa 70 Kinder, die sonst die Stätten besuchen, auf dem Lande untergebracht.

Eine bedeutende Entwicklung haben die Ferienkolonieen gehabt. Den Anfang mit der Sommerpflege schwächlicher und kränklicher Kinder machte im Sommer 1884 die Volksschullehrerin Agnes Lagerstedt, die mit Unterstützung anderer, namentlich des Generaldirektors Magnus Huss 18 Kinder im Schärenmeere (Skärgård) nördlich von Stockholm unterbrachte. Da der Versuch glückte, bildete sich im folgenden Jahre ein »Verein für Ferienkolonieen«, der schon 18 verschiedene Kolonieen mit 353 Kindern aussandte. Die Kosten betrugen 14000 Kronen. Im Jahre 1899 gingen von Stockholm allein 24 Kolonieen mit 618 Kindern aus, die Kosten beliefen sich auf 23200,51 Kronen. Die meisten Kolonieen gehen an die See, doch wird jetzt auch eine Gebirgskolonie (Fjällkolonie) nach Jämtland gesandt, wo ein Zweigverein, der sogenannte Gebirgskolonieenverein unter Leitung des Volksschullehrers A. Blomqvist und der Lehrerin Frau Julia Blomqvist ein geeignetes Grundstück erworben hat. Auch von anderen Städten gehen Kolonieen aus, im Jahre 1899 waren es 13 Städte.

Für die Gesundheit der Schulkinder wird ferner durch Schulbäder gesorgt. In verschiedenen Städten erhalten während des Sommers die Kinder der Volksschulen in den öffentlichen Badeanstalten freie Bäder und kostenlosen Schwimmunterricht. In Stockholm genossen im Sommer 1899 nicht weniger als 5659 Kinder diese Wohlthat. In der Löfströmschen Badeanstalt zu Gotenburg belief sich die Zahl der badenden Volksschüler auf etwa 1600 (1000 Knaben und 600 Mädchen), von denen am Schlusse die meisten des Schwimmens kundig waren. Aber auch für den Winter haben nicht wenige Kirchengemeinden (Församling) in den Schulhäusern Warmbäder eingerichtet, in Stockholm allein 6 von den neuen Gemeinden, während 2 von den übrigen den Kindern freie Bäder in den allgemeinen Badeanstalten gewähren. In der Regel erhält jedes Kind wenigstens ein warmes Bad im Monat. Die Teilnahme ist freiwillig, doch benutzen schon 80 bis 90 vom Hundert der Schulkinder die Badegelegenheit.

Im Jahre 1899 wurden in Stockholm allein gegen 100000 warme Bäder verabreicht. Die Kosten betrugen durchschnittlich 8 Öre (9 Pfennig) für 1 Bad. Auch in Gotenburg bestehen bei 2 der neuen Volksschulhäuser Warmbadeanstalten; daneben gewährt die Schulbehörde einer grofsen Zahl von Kindern freies Warmbad in der Renströmschen Badeanstalt. Schon jetzt lehrt die Erfahrung, dafs die Schulbäder nicht blofs unmittelbar der Gesundheit zu gute kommen, sondern auch sonst von Nutzen sind.

Die Anzahl der Schulkinder in den Volksschulen ist im Jahrfünft 1893—1898 von 705905 auf 740007 gestiegen, die Anzahl der Lehrer von 13448 auf 14957. Es kommen also jetzt auf 1 Lehrer durchschnittlich 49 Schüler (vordem 52).

Die Ausgaben für den Volksschulunterricht sind von 14758236 Kronen auf 18478838 Kronen, also um 3720602 Kronen gestiegen. Auf jeden Einwohner Schwedens entfallen davon 3,65 Kronen (bisher 3,06 Kronen) und jeder Volksschüler kostet 24,97 Kronen (bisher 20,91 Kronen).

Die Zahl der Lehrerseminare beträgt von Herbst 1900 ab (wo noch ein Lehrerinnenseminar zu Landskrona hinzukommt) 13.

Für die Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen wird mehrfach gesorgt:

Seit 1885 besteht zu Stockholm eine pädagogische Bibliothek, die Schöpfung der Stockholmer Lehrergesellschaft, unterhalten von den »Freunden der Pädagogischen Bibliothek« und unterstützt von der Regierung mit Beiträgen bis zu 1500 Kronen, seit 1900 vom Reichstage mit einem Zuschusse von 2500 Kronen, der auch für 1901 bewilligt worden ist. Die Bücherei umfafst jetzt 17000 Bände. Die Zahl der Entleihungen betrug im Jahre 1899 1259 Bücher von 936 Besuchern. Vorsteher ist Dr. Lagerstedt, Bibliothekarin Fräulein L. Löwenhielm.

Zur Herausgabe geeigneter pädagogischer Schriften ist im Jahre 1899 die »pädagogische Litteraturgesellschaft des allgemeinen schwedischen Volksschullehrervereins« gegründet worden.

Endlich werden zur Fortbildung namentlich von Volksschullehrern und Lehrerinnen die akademischen Sommerkurse benutzt, die seit dem Jahre 1893 in jedem Sommer abwechselnd in Upsala und Lund abgehalten werden. Die Zahl der Besucher betrug in den Jahren 1893 bis 1899 329, 200, 467, 204, 331, 218, 400. In den letzten Jahren fanden solche Vorlesungen auch in anderen Städten statt, nämlich in Stockholm, Växjö, Visby, Malmö und auch auf dem Lande bei den Volkshochschulen zu Hvilan, Grebbestad, Molkom, Lunnevad, Kafverta, Bollnär. Seit 1899 sind für Lehrer und Lehrerinnen Reisestipendien ausgesetzt, im ganzen 4000 Kronen, von denen im Jahre 1900 12 Lehrer und 2 Lehrerinnen Gebrauch gemacht haben.

Volkshochschulen (zur Fortbildung der Erwachsenen, namentlich der ländlichen Bevölkerung) bestehen jetzt im ganzen 29. Davon sind 4 Gemeinschaftsschulen für Männer und Frauen, 4 nur für Männer, in den übrigen 21 werden im Winter die Männer, im Sommer die Frauen unterrichtet.

Während der Jahre 1894 bis 1900 hatten die Volkshochschulen

7607 Zöglinge (4543 männliche und 3064 weibliche), und in der ganzen Zeit ihres Bestehens (seit 1868) 24925 (18401 männliche und 6524 weibliche).

Der Staatszuschufs ist für das Jahr 1901 auf 117000 Kronen erhöht. Aufserdem giebt die Regierung noch 25000 Kronen zu Stipendien an weniger Bemittelte und 3000 Kronen zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen.

Die höheren Lehranstalten (allmänna läroverk) haben in ihrem Lehrplane während der letzten 5 Jahre keine Veränderung erfahren. Die höheren Lehranstalten haben einen dreiklassigen Unterbau mit einer einzigen fremden Sprache, der deutschen. Von der 4. Klasse ab (III b) teilt sich die Schule in 2 Linien: Die Lateinlinie und die Reallinie. Letztere entspricht unserer lateinlosen Realschule bzw. Oberrealschule. Die Lateinlinie teilt sich von der 6. Klasse ab (II b) wieder in 2 Linien: Linie A mit Griechisch, entsprechend unserm humanistischen Gymnasium, Linie B ohne Griechisch, unser Realgymnasium.

Es bestehen im ganzen 75 höhere Lehranstalten, die aber nicht alle vollständig ausgebaut sind.

36 davon sind 9klassig (nach schwedischer Zählung 7klassig: Die 6. Klasse (II) und die 7. (I) sind in 2 Abteilungen geteilt); sie heifsen höhere Schulen (högre allmänne lärovärk). Davon sind
20 in beiden Linien vollständig,
12 vollständig in der Lateinlinie, 4 in der Reallinie.

Die andern Anstalten sind »niedere« (lägre), nämlich
22 mit 5 Klassen,
17 mit 3 Klassen. Dazu kommen noch 4 Pädagogien mit 2 od. 1 Klasse.

Alle diese Anstalten sind Staatsanstalten. Die Gemeinde hat in gewissem Mafse für die Errichtung und Erhaltung der Gebäude, sowie für Heizung und Beleuchtung zu sorgen. Die Kosten werden zum Teil durch das Schulgeld gedeckt, das 30 Kronen jährlich beträgt. Die Ausgaben des Staates für die höheren Knabenschulen betrugen im Jahre 1895: 3438574,44 Kronen. Besucht wurden die Schulen von 14971 Schülern, von denen also jeder dem Staate 229,68 Kronen kostete (nach Bergman, Schwedens Unterrichtswesen 1897).

Prüfungen haben die höheren Knabenschulen bis jetzt nur eine: Die Reifeprüfung am Ende des neunjährigen Lehrganges (Studentexamen). Da aber nur ein Viertel aller Schüler dies Ziel erreicht, hat die Regierung vorgeschlagen, neben der untersten Klasse der höheren Abteilung (Klasse 6,1 = II b) eine sogenannte Abschlufsklasse einzurichten für Schüler, welche im Alter von 15 bis 16 Jahren ins praktische Leben übergehen wollen. An der »neuen höheren Lehranstalt« (Nya Elementarskola) zu Stockholm, die als Versuchsschule für die Regierung dient, ist nun eine solche Klasse eingerichtet worden und am Ende des einjährigen Lehrganges die Abschlufsprüfung abgehalten. Damit ist also der Anfang mit einer Umgestaltung der höheren Schulen gemacht worden, wie sie auch den Wünschen des Reichstages entspricht. Als nämlich im Jahre 1898 die Regierung dem Reichstage eine Vorlage betreffend Regelung der Gehälter

für die höheren Lehrer machte, wollte die zweite Kammer nur dann zustimmen, wenn das höhere Schulwesen umgestaltet würde und zwar derart, dafs das Lateinische aus der ganzen unteren Abteilung (also auch aus der 4. und 5. Klasse, = IIIb und IIIa) entfernt würde. Nach längeren Verhandlungen hat der König einen Ausschufs eingesetzt, und ihn beauftragt die wichtige Schulfrage zu bearbeiten. Als dritter Punkt kommt noch hinzu die Stellung der Volksschule zur höheren Schule. Das Ergebnis wird in betreff der beiden ersten Punkte zweifellos den Wünschen des Reichstages entsprechen, dessen beide Kammern sich im Jahre 1899 zu einem Gesuche an den König geeinigt haben: »es möge bei den vollständigen und den fünfklassigen höheren Lehranstalten eine unter öffentliche Kontrolle gestellte und mit gewissen Berechtigungen verbundene Abgangsprüfung für Schüler eingerichtet werden, die im Alter von 15 bis 16 Jahren die Schule zu verlassen wünschen, und es mögen dem entsprechend Änderungen in der Schulorganisation getroffen werden.« Ob die schwedische Lehrerschaft von der Abschlufsprüfung sehr beglückt sein wird? Noch weniger vielleicht die Jugend, der dann wohl auch bald die langen Ferien beschnitten werden dürften. Man denke: Von Anfang Juni bis Ende August Sommerruhe, zu Weihnachten abermals 4 Wochen Unterbrechung der Schulzeit, die somit auf 36 Wochen zusammenschrumpft.

Gemeinschaftsschulen (Samskola) für Knaben und Mädchen besitzt Schweden jetzt 16: alles Privatanstalten. Die älteste und bedeutendste ist die Palmgrensche zu Stockholm; sie hat die Berechtigung, die Reifeprüfung abzuhalten. Es sind aber auch kleine Städte, welche eine solche Anstalt eingerichtet haben als einzige höhere Lehranstalt des Ortes, so das bekannte Trollhättan. Die Gemeinschaftsschulen in den grofsen Städten haben zugleich den Zweck, Verbesserungen verschiedener Art zu erproben und einzuführen, wie Freiheit in der Wahl der Unterrichtsfächer, Ausdehnung des Handarbeitunterrichts u. a. (Palmgrensche Schule).

Viele dieser Anstalten bekommen Staatszuschufs, den gröfsten die Palmgrensche Schule: jährlich 9000 Kronen.

Die höheren Mädchenschulen sind ebenfalls Privatanstalten, die aber seit 1891 100000 Kronen, seit 1896 200000 Kronen Staatszuschufs erhalten. Bedingung dafür ist, dafs auch die Gemeinde der Anstalt denselben Zuschufs giebt, der auf letztere aus der genannten Summe entfällt, und ferner, dafs ein Schularzt angestellt wird. Die Stadt Stockholm bezahlte während der Jahre 1897—1899 24000 Kronen an 8 höhere Mädchenschulen. Eine weitere Zuwendung hat der Reichstag den höheren Mädchenschulen im Jahre 1900 gemacht, nämlich 6000 Kronen für Reisestipendien.

Der Lehrplan der höheren Mädchenschulen weicht insofern von dem der Knabenschule ab, dafs als erste fremde Sprache Französisch gelehrt wird.

Ein von Dänemark ausgegangener Gedanke hat in Schweden viel Anklang gefunden: Lehrerinnen auszutauschen. Dänische Lehrerinnen kommen auf einige Zeit nach Schweden, um dort in ihrer Muttersprache zu unterrichten (nach dem Berlitzschen Verfahren), während Schwedinnen nach Dänemark gehen.

Zur Ausbildung von Lehrerinnen für die höhere Mädchenschule bestand bisher nur das Lehrerinnenseminar zu Stockholm. Im Herbste 1900 sind dazu 3 neue Privatseminare mit 2jährigem Lehrgange gekommen, alle in Stockholm.

Abnormschulen. Für den regelrechten Unterricht der Taubstummen ist durch ein Gesetz vom 1889 gesorgt. Danach ist das ganze Königreich in 7 Bezirke geteilt, von denen jeder wenigstens 1 Taubstummenanstalt haben mufs. Daneben bestehen noch Privatanstalten, z. B. zu Stockholm die sogenannte Tysta Skola und auf der Neuen Werft bei Gotenburg. (Nach Bergmans Bericht vom Jahre 1897.)

Für die Blinden sollen nach dem Gesetze von 1896 ebenfalls Lehranstalten auf Staatskosten errichtet werden. Zur Zeit bestehen davon drei: 2 Vorschulen mit 4jährigem Lehrgange Tomteboda bei Stockholm und zu Växjo und ein Blindeninstitut mit 6jährigem Lehrgange zu Tomteboda. Die Blinden werden nicht blofs in den Unterrichtsgegenständen der Volksschule unterwiesen, sondern auch in Handarbeit so, dafs sie nach Verlassen der Anstalt möglichst für ihren Unterhalt sorgen können.

Für die Schwachsinnigen bestehen bis jetzt nur Gemeinde- oder Privatanstalten (nach Bergman im ganzen 20). Doch hat die Regierung im Jahre 1898 den Staatszuschufs von 25000 Kronen auf 150000 Kronen erhöht.

Knabenhandarbeit (Slöjd) ist schon seit dem Anfange der siebziger Jahre in den schwedischen Schulen eingeführt, oder es sind besondere Slöjdschulen eingerichtet. Seit dem Jahre 1877, wo bereits in einigen 80 Schulen Handarbeitsunterricht erteilt ward, zahlt der Staat den Schulen Unterstützung, je 75 Kronen. Solche Unterstützung genossen (nach Bergman) im Jahre 1878 bereits 103 Schulen, im Jahre 1883 463, 1888 1167; 1893 1787. Und im Jahre 1898 war die Zahl der Knabenschulen mit Slöjdunterricht und staatlicher Unterstützung schon auf 3157 angewachsen. Der Staatszuschufs belief sich auf 240000 Kronen.

Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für Slöjdunterricht in dem weltberühmten Slöjdseminar zu Nääs (4 Meilen von Gotenburg entfernt), der Schöpfung des Grofshändlers August Abrahamson, dessen Neffe O. Salomon der Anstalt von Anfang an vorsteht. Als Abrahamson am 6. Mai 1898 starb, schenkte er die Anstalt dem Staate als August Abrahamson's Stiftelse (Stiftung) und setzte noch ein Kapital von 380000 Kronen für sie aus. Die Anstalt gewährt auch Ausländern unentgeltlichen Unterricht. Für Wohnung und Beköstigung sind für den ganzen (6wöchigen) Lehrgang etwa 60 Kronen zu zahlen. Seit Eröffnung der Anstalt (anfänglich als Slöjdschule 1872) bis zu Ende des Jahres 1899 sind 87 Slöjdkurse abgehalten worden (jetzt in jedem Jahre 4). Daran haben im ganzen 3130 Personen teilgenommen, 2188 Männer und 942 Frauen. Davon waren 728 (also der vierte Teil) Ausländer aus 31 verschiedenen Ländern.

Die Mädchen werden neben der Handarbeit auch im Haushalte unterwiesen. Den Anfang damit hat Fräulein Sigrid Rudebeck zu Gotenburg im Jahre 1887 gemacht, indem sie für die Schülerinnen der obersten Klasse ihrer höheren Mädchenschule einen 6wöchigen Lehrgang in der

Haushaltskunde einrichtete. In die Volksschule hat Frau Professor Anna Hierta-Retzius zu Stockholm den neuen Unterrichtsgegenstand eingeführt und im Jahre 1889 die erste Schulküche nach englischem Muster eingerichtet. Jetzt giebt es in Stockholm 7 grofse Schulküchen, in denen je 18 Schülerinnen zugleich unterwiesen werden können. Im Jahre 1892 ward die Haushaltskunde als Unterrichtsgegenstand im höheren Lehrerinnenseminar zu Stockholm eingeführt, und bei diesem eine besondere Haushaltschule eröffnet, in der die Zöglinge der mit dem Seminare verbundenen Normalschule in der Hauswirtschaft unterwiesen werden und zugleich Lehrerinnen für diesen Unterricht an höheren Mädchenschulen und Volksschulen ausgebildet werden. Der Lehrgang für die angehenden Lehrerinnen ist einjährig und umfafst: Haushaltschemie, Physiologie, Anatomie und Gesundheitslehre, Haushaltslehre, Physik, Pädagogik, Buchführung, im ganzen 8 Stunden wöchentlich. Bis jetzt sind gegen 40 Lehrerinnen ausgebildet. Ebensoviele in dem einjährigen Kursus, der mit dem Stockholmer Atheneum für Mädchen verbunden ist. Auch in Gotenburg sind auf Fräulein Eva Rodhe's Anregung Schulküchen eingerichtet worden, die erste 1891. Jetzt bestehen dort 2 und mit ihnen verbunden ein Kursus für Volksschullehrerinnen. Bis jetzt haben 44 Lehrerinnen den Kursus durchgemacht.

Ferner hat als erste Gemeinschaftsschule (Samskola) die Upsalaer höhere Privatanstalt im Jahre 1894 eine Fachschule für Haushaltskunde eingerichtet zur Ausbildung von Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen.

Endlich bildet noch die Schulküche zu Lund seit 1895 Lehrerinnen für Hauswirtschaft aus.

Im ganzen Lande bestehen jetzt etwa 50 Schulküchen in Verbindung mit Volksschulen, während Unterricht in der Haushaltskunde in den meisten Mädchenschulen (in der obersten Klasse) erteilt wird.

Der Staat gewährt dem höheren Lehrerinnen-Seminar zu Stockholm einen Zuschufs von 5000 Kronen und ebensoviel den 3 Lehrkursen zu Stockholm (beim Atheneum), Gotenburg und Upsala zusammen, ferner 500 Kronen an jede höhere Mädchenschule, die praktischen Unterricht in der Hauswirtschaft erteilt. Diese Unterstützung geniefsen zur Zeit 8 höhere Mädchenschulen.

Die Jugendspiele (Friluftlek) verdanken ihre Einführung der von Deutschland gegebenen Anregung. Für Schweden brachte 1894 der Gotenburger Schularzt Dr. Silfverskiöld die Sache in Gang. Der Kandidat I. W. Åkermark ward nach Berlin gesandt, um die deutschen Jugendspiele kennen zu lernen, und schon im Herbste wurden an den 3 höheren Lehranstalten Gotenburgs Spiele eingerichtet. Die Gemeinde gab dazu 4500 Kronen. Seit 1898, wo eine besondere »Gesellschaft für Jugendspiele« gegründet ward, wird auch in den Mädchenschulen gespielt. 1899 veranstaltete die Gesellschaft ein grofses Spielfest im Freien, woran sich mehrere hundert Schüler beteiligten. Auch in den Volksschulen hat schon seit 1895 das Jugendspiel Eingang gefunden. Und nachdem das Seminar zu Nääs auch die Jugendspiele in seinen Lehrplan aufgenommen hat, haben sich diese über das ganze Land verbreitet. Stockholm hat zur

Förderung der Spiele 600 Kronen für das Jahr 1900 bewilligt. Die Vorkämpfer für körperliche Übungen, Professor Törngren und Major Balck sprechen sich für die Einführung der Jugendspiele als eines verbindlichen Schulgegenstandes aus. Auch Åkermark, der von 1895—1898 die Spiele in Nääs geleitet hat, wirkt darauf hin.

Auch die Schulreisen können auf eine Anregung aus Deutschland, namentlich aus Jena zurückgeführt werden. Im Jahre 1894 veröffentlichte Dr. Bager-Sjögren, der das Jenaer pädagogische Seminar besucht hat, in der Nordisk Tidskrift die Schilderung einer »Schulreise durch den Harz — ein Bild neuzeitlicher deutschen Pädagogik, schwedischen Schulen zum Vorbild«. Und dies Vorbild ist seitdem auch in Schweden nachgeahmt worden. Weitere oder kürzere Ausflüge zum Einsammeln von Pflanzen stehen im Vaterlande Linnés schon längst auf dem Lehrplane. Aber die ersten eigentlichen Schulreisen in der Weise, wie sie vom pädagogischen Seminare zu Jena veranstaltet werden, finden in Schweden erst seit dem Jahre 1897 statt. Der Urheber war der Hauptausschufs des allgemeinen Lehrervereines, das erste Ziel Stockholm, wo in dem genannten Jahre eine nordische Kunst- und Gewerbeausstellung stattfand. 1400 Volksschulkinder kamen in jenem Sommer nach der Hauptstadt. Seitdem sind Schulreisen auch nach andern Teilen des Landes unternommen worden, und die Regierung fördert das Unternehmen in ihrer Weise. Die Kinder fahren auf der Eisenbahn zu Militärpreisen (1 $1/2$ Öre für den Kilometer), und es werden 2 Kinder unter 12 Jahren für 1 Person gerechnet. Ferner gewährt der schwedische Turistenverein den einzelnen Wandergruppen Zuschuss von 30 bis 200 Kronen, für das Jahr 1900 im ganzen 2000 Kronen. In den Jahresberichten dss Turistenvereines für 1897 und 1900 sind die eingesandten Reiseberichte von Gunner Andersson zusammengefafst.

Kunstpflege in der Schule ist das Ziel eines im Jahre 1897 zu Stockholm gegründeten Vereins. Die Mitglieder des Vereins zahlen jährlich 10 Kronen Beitrag, und diese Mittel werden verwandt zum Ankaufe von hervorragenden Bildern, Gypsabgüssen u. a. zur Ausschmückung der Schulen jeder Gattung. An der Spitze der Bewegung marschiert wieder Gotenburg, wo der Grofshändler Pontus Fürstenberg schon vor 10 Jahren eine Mädchenschule durch den Maler Karl Larsson mit einer Reihe schöner Wandgemälde schmücken liefs. Grofse Teilnahme schenkt auch Prinz Eugen, der selber ein hervorragender Maler ist, den Bestrebungen des Vereines. Er hat im Herbste 1899 für die Lateinschule im Norden Stockholms (Norra Latin läroverk) ein grofses Wandgemälde »eine schwedische Sommerlandschaft« gemalt und der Anstalt geschenkt, und liefs im Jahre 1900 von dem bekannten Tiermaler Bruno Liljefors ein Seitenstück dazu malen. Im Jahre 1900 hat sich auch in Gotenburg ein Verein für Ausschmückung der Schulen gebildet. —

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Vorreden und Einleitungen zu klassischen Werken der Mechanik. Veröffentlichung II 1899 der philosophischen Gesellschaft an der Universität zu Wien.

»Die die Fackeln führen, werden sie überliefern, einer an andere!« — Wie hat sich dies Wort auch hier bewährt, seit Galilei mit Untersuchung der Fallgeschwindigkeit die neuere Mechanik, als eine Lehre von der Bewegung der Körper schuf. Weitere und immer weitere Kreise haben sich des Lichtes bemächtigt; man könnte glauben, hier, im Gebiete der Mechanik herrsche Tageshelle, und dennoch weisen gerade neuere Forscher auf Dunkelheiten hin und heute noch müssen uns die eingangs übersetzten Worte trösten: »λαμπάδια ἔχοντεσ διαδώσουσιν ἀλλήλοισ!«

Dieser Gedanke tritt uns entgegen in einer Veröffentlichung der philosophischen Gesellschaft an der Universität zu Wien, enthaltend Vorreden und Einleitungen aus Werken von Galilei, Newton, D'Alembert, Lagrange, Kirchhoff, Hertz und Helmholtz. Die Mitteilungen bezüglich der vier ersten Forscher sind in sorgfältiger Übersetzung, und in einem Anhange im Originaltext gegeben. Die philosophische Gesellschaft hat sich auch im Interesse unseres Leserkreises durch Herausgabe dieser Zusammenstellung ein Verdienst erworben, denn, wie wir zeigen werden, ist der Inhalt desselben von erheblichem philosophischem Wert. — Es war eine schwierige Aufgabe, unter den vielen hervorragenden Forschern und dann wieder in deren Werken die richtige Auswahl zu treffen, unparteiisch die Nationen zu Wort kommen zu lassen, und auch gerade das auszuwählen, was für die Philosophie von Interesse. Nach meinem Gefühl hätte wohl das 19. Jahrhundert mehr, als geschehen, berücksichtigt werden können. Im Einflufs auf die Weltanschauung mag ja oberflächlicher Betrachtung die Anwendung der Mechanik auf die grofsen Weltkörper durch das Gravitationsgesetz wichtiger erscheinen, als ihre Anwendung auf die kleinsten Teile in der Wärmelehre, und in Unterordnung jeglicher Bewegung, auch im Organischen, unter das Gesetz der Energie. Aber das 19. Jahrhundert füllt gerade die Lücke aus, welche Newton mit den unten weiter ausgeführten Worten einleitet: »Es wäre wohl noch etwas hinzuzufügen über

ein sehr feines Fluidum etc.« Mir schwebt das Bild einer Symmetrie vor: 17. Jahrhundert: Bewegungslehre, Anwendung auf die Weltkörper; 18. Jahrhundert: Ausbau der Mechanik; 19. Jahrhundert: Anwendung auf die kleinsten Teile. Ob und wie die vermeintliche Lücke auszufüllen sei, vermag ich freilich nicht zu sagen.

Dafs unsere ganze Weltanschauung wesentlich von der Mechanik bedingt ist, bedarf wohl keiner Auseinandersetzung; aber auch dadurch fördert dieses Buch die Philosophie, dafs es in sehr hohem Grade zu eigenem Nachdenken anregt, und dafs es namentlich auch in erkenntnistheoretischer Beziehung von grofsem Interesse ist. Da behandelt z. B. D'Alembert das grofse metaphysische Problem seiner Zeit: »si les lois de la Statique et de la Méchanique sont de vérité necessaire ou contingente?« oder es wird vergeblich versucht, den jahrzehntelangen, auf unbestimmter Fragstellung beruhenden Streit zu schlichten, ob die Kraftwirkung bewegter Körper nach der Bewegungsgröfse (mv), oder nach der sogenannten lebendigen Kraft $\left(\frac{mv^2}{2}\right)$ zu messen sei. An anderen Stellen kommt der Einflufs der Gottesidee auf unseren Wissenszweig zur Erwägung. Dann wieder interessiert der Ursprung und Zusammenhang der grundlegenden Erkenntnisse:

Nehmen wir z. B. das Gebiet der Statik: Der gleicharmige Hebel, die Zusammensetzung der Bewegung; beides sind engbegrenzte von einander geschiedene grundlegende Anschauungs-Komplexe. Von jedem können wir die Lehren der Statik ableiten. Wir können durch Einführung des Begriffs der Momente zwischen beiden eine enge Verbindung herstellen, und aus beiden das anwendbarste Prinzip der Statik, das der virtuellen Geschwindigkeiten ableiten. Umgekehrt giebt es aber wieder einen völlig getrennten Anschauungskomplex, welcher dies letztere Prinzip direkt zeigt: ein aus mehreren Punkten bestehendes System, welches mittelst eines einzigen fortlaufenden Seiles durch Flaschenzüge verbunden ist. Die Wirklichkeit ist es, welche diese getrennt erfafsten Grundanschauungen zusammenhält. — In der Dynamik sind die Grundlagen: die Trägheit, die Zusammensetzung der Bewegung; und dann braucht man noch einen Satz, der die Begriffe Masse und Bewegung verbindet, welcher Satz eben Gegenstand vorerwähnten Streites war. Führt man den Kraftbegriff ein als $F = m \cdot \frac{dv}{dt}$ d. h. Kraft gleich Masse mal Beschleunigung, so erhält man durch Integration zwei Formen [1]) für diesen gesuchten Satz, zwischen denen man, wie wir weiter unten sehen werden, wählen kann. Der Satz der Trägheit beruht nicht auf Evidenz, sondern auf umfassender Induktion, ebenso der soeben ge-

---

[1]) Die eine dieser Formen, Gleichheit zwischen den Produkten Masse mal Geschwindigkeit, findet für die Statik das Analogon im Gesetz des Hebels, das Gesetz der Trägheit im Gesetz der Ruhe, dasjenige der Zusammensetzung der Bewegung in dem der Zusammensetzung der Kräfte.

suchte Satz, der eigentlich nur sagt, dafs aus Bewegung Bewegung entsteht. Nur die Zusammensetzung der Bewegung scheint evident zu sein.

Wir besprachen die Grundlagen von Statik und Dynamik. Wie steht es denn aber mit den vielerlei sogenannten anderen Prinzipien der Mechanik? Das sind meist weit weniger erste Grundlagen, als aus letzteren abgeleitete umfassende Sätze, zweckmäfsig für Aufstellung der Gleichungen zu den Aufgaben, oder handlich für analytische Rechnung, dabei auch vielleicht weiten Ausblick gewährend, wie der Satz von der Erhaltung der Energie oder einleuchtend und ästhetisch gefällig, wie das Prinzip vom kleinsten Zwang. Nur Hertz stellt direkt und ohne Ableitung von evidenteren Grundlagen als Ergebnis der Induktion sein Grundgesetz, und zwar nur dieses auf: Systema omne liberum perseverare in statu suo quiescendi vel movendi uniformiter in directissimam. Jeglicher Evidenz entbehrend kann es sich nur durch Übereinstimmung der Deduktion mit der Wirklichkeit begründen.

Wir gebrauchten oben den Ausdruck: »Führt man den Kraftbegriff ein etc.«; aber ob und wie man ihn einführt, das ist einer der strittigsten Punkte. Durch Newtons Gesetz der allgemeinen Schwere wird die Idee fernwirkender Kräfte herrschend. Man unterwirft diesem selben Gesetze auch magnetische und elektrische Massen. Aber schon D'Alembert »ächtet die Kräfte als geheimnisvolle metaphysische Wesen«, ohne sie doch in seiner Reduzierung auf das Gleichgewicht recht entbehren zu können. In neuerer Zeit ist Kirchhof gegen die Definition der Mechanik als Wissenschaft von den Kräften aufgetreten; er will die Bewegung »beschreiben«. Aber schon auf der fünften und elften Seite führt er die Begriffe »beschleunigte Kraft«, »Kraft« und »System von Kräften« als abkürzende Ausdrücke für Rechnungsgröfsen ein. Weit kräftiger geht Hertz in dieser Beziehung vor. In seiner Mechanik erscheint der Kraftbegriff nur in dem Spezialfall der »unfreien Systeme«, die ersten zwei Drittel seines Buches enthalten ihn gar nicht.

Mit dem Begriffe der Fernkräfte ist der eines absoluten festen leeren Raumes eng verbunden. Newton sagt: »Es gehört zum Wesen von Zeit und Raum, dafs es darin Stellen giebt; und dafs die ursprünglichen Stellen sich bewegten, ist widersinnig. Sie sind die absoluten Orte.«

Von der Fernwirkung der Kräfte unterschied sich die Bewegungsänderung der Körper durch direkte Berührung (Druck, Stofs) und diese Anschauung verbreitet sich mehr und mehr in das bisherige Gebiet der Fernkräfte hinein. Noch erklärt man die Wärme durch Umherschwirren der Molekel im leeren Raum, aber die Wärme beruht auf Stofs. Nun erklärt man die Elektrizität, den Magnetismus, sogar das Licht aus Druck durch die direkte Berührung bei kontinuierlicher Raumerfüllung. Wird sich nicht auch die scheinbare Attraktion der Weltkörper in dieser Weise erklären lassen? — Aber gesetzt, diese Beseitigung des bisherigen Dualismus gelänge;[1]) bliebe nicht noch immer ein unverständlicher Gegensatz zwischen

[1]) Wir geben hier nachstehend die paradoxe und doch tief durchdachte Definition »der Masse« nach Hertz: »Ein Massenteilchen ist ein Merkmal, durch welches

Körperatom und Äther? — Ja wenn alles eins wäre, fest wie Newtons absoluter Raum, aber stofflich erfüllt, und alles Geschehen wäre, in der äufseren Projektion gesehen, nur ein Schwingen um Gleichgewichtslagen, wie das fortschreitende Kräuseln des Sees unter leichtem Hauch, oder genauer: unter vor unendlichen Zeiten vorhandener, reibungslos sich fortpflanzender Bewegung! —

Das scheinen uns wohl noch Träume zu sein, aber aus Hertz's Worten [1]) ersehen wir, dafs solche Träume wirklich existieren, und sie gewinnen gröfseres Gewicht, wenn man v. Helmholtz sagen hört: »Englische Physiker, wie Lord Kelvin in seiner Theorie der Wirbelatome und Maxwell in seiner Annahme eines Systems von Zellen mit rotierendem Inhalt haben sich offenbar durch ähnliche Erklärungen besser befriedigt gefühlt, als durch die allgemeinste Darstellung der Thatsachen und ihrer Gesetze, wie sie durch die Systeme der Differentialgleichungen der Physik gegeben wird. Ich mufs gestehen, dafs ich selbst bisher an dieser letzten Art der Darstellung festgehalten und mich dadurch am besten gesichert fühlte; doch möchte ich gegen den Weg, den so hervorragende Physiker, wie die drei genannten, eingeschlagen haben, keine prinzipiellen Einwendungen erheben.«

In gröfserer Nähe liegt wohl die Entscheidung über Beseitigung des Widerspruchs zwischen Fernkräften und Kontaktwirkung. Hören wir hierüber Hertz in seinem Schlufswort: »Was uns zwingt zu gunsten des ersteren zu entscheiden, ist der Umstand, dafs wir wirklich in den Fernkräften relative Beschleunigungen aufweisen können, welche bis an die Grenze unserer Beobachtung unveränderlich scheinen, während alle festen Verbindungen zwischen den Lagen der greifbaren Körper schon innerhalb der Wahrnehmung unserer Sinne sich schnell nur annähernd als konstant erweisen. Aber dies Verhältnis ändert sich zu gunsten des zweiten Bildes (Kontaktwirkung), sobald die verfeinerte Erkenntnis uns etwa zeigt, dafs die Annahme unveränderlicher Fernkräfte nur eine erste Annäherung an die Wahrheit liefert, welcher Fall im Gebiete der elektrischen und magnetischen Kräfte bereits eingetreten ist. Und die Wage schlägt vollends über zu gunsten des zweiten Bildes, sobald eine zweite Annäherung dadurch erzielt werden kann, dafs man die vermeintliche Wirkung der Fernkräfte zurückführt auf Bewegungsvorgänge in einem raumerfüllten Mittel, dessen kleinste Teile starren Verbindungen unterliegen, ein Fall, der gleichfalls in dem erwähnten Gebiete nahezu verwirklicht erscheint. Hier also liegt das Feld, auf welchem auch der Entscheidungskampf zwischen den verschiedenen von uns betrachteten Grundannahmen der Mechanik ausgefochten werden mufs.« —

---

wir einen bestimmten Punkt des Raumes zu einer gegebenen Zeit eindeutig zu ordnen einem bestimmten Punkte des Raumes zu jeder anderen Zeit.«

[1]) »Durch Maxwell's Verdienst ist die Vermutung fast zur Überzeugung geworden, dafs wir in den elektrodynamischen Kräften die Wirkung der Bewegung verborgener Massen vor uns haben. Lord Kelvin rückt die Möglichkeit dynamischer Erklärungen mit Vorliebe in den Vordergrund seiner Betrachtungen; in seiner Theorie von der Wirbelnatur der Atome hat er ein dieser Anschauung entsprechendes Bild des Weltganzen zu geben versucht.«

Gehen wir nun in aller Kürze zu den einzelnen Vorreden über:

Galileo Galilei (1564—1642). Es sind mitgeteilt kurze Stücke aus »Gespräche und mathematische Beweise über zwei neue Wissenschaften«. Sie bieten in kurzen Worten die Grundlage der neuen Mechanik: Die Untersuchung der gleichförmigen, der beschleunigten und der aus beiden ersten zusammengesetzten Bewegung.

Isaac Newton (1642—1726). »Es sind mitgeteilt aus: Philosophiae naturalis principia mathematica«: Die Vorrede der ersten Ausgabe, die Definitionen nebst Anmerkung und ein Abschnitt aus der Schlufsbemerkung des Werks. Es ist ferner aus weiter unten ersichtlichen Gründen die Vorrede zur zweiten Ausgabe mitgeteilt. Dieselbe ist von Cotes verfafst, welcher die Herausgabe des Werks zu überwachen hatte.

Den Zweck und Inhalt des Buches giebt Newton mit den Worten an: »Wir wollen hauptsächlich das behandeln, was sich auf die Schwere, die Leichtigkeit, die elastische Kraft, den Widerstand von Flüssigkeiten und der gleichen Anziehungs- oder Stofskräfte bezieht.... Die ganze Schwierigkeit der Naturlehre scheint darin zu bestehen, dafs wir aus den Bewegungserscheinungen die Naturkräfte finden aus diesen Kräften dann die übrigen Erscheinungen erklären sollen... Hier (im dritten Buch) werden nämlich aus den Himmelserscheinungen mittelst der in den ersten Büchern mathematisch bewiesenen Sätze die Kräfte der Schwere abgeleitet, mit denen die Körper zur Sonne oder zu den einzelnen Planeten streben.« — Aus der Schlufsbemerkung geben wir die Worte: »Bisher habe ich die Vorgänge am Himmel und in unserem Meere durch die Schwerkraft erklärt.... Die Schwerkraft gegen die Sonne setzt sich aus den Schwerkräften gegen die einzelnen Teilchen der Sonne zusammen und nimmt mit der Entfernung von der Sonne genau im quadratischen Verhältnis der Abstände bis zur Bahn des Saturn ab. Aber den Grund dieser Eigenschaft zu gravitieren habe ich aus den Erscheinungen noch nicht ableiten können und Hypothesen bilde ich nicht.« — »Es wäre noch etwas hinzuzufügen über ein sehr feines Fluidum, welches die groben Körper durchdringt, und in ihnen verborgen ist. Durch seine Kraft und Wirksamkeit ziehen sich die Körperteilchen in den kleinsten Entfernungen an und bleiben nach erfolgter Berührung aneinander haften; wirken die elektrischen Körper auf grofse Entfernungen, indem sie benachbarte Körperchen sowohl abstofsen und anziehen; wird das Licht ausgesendet ...; wird jede Empfindung erregt... Aber diese Dinge lassen sich mit wenig Worten nicht auseinandersetzen; auch liegt keine genügende Menge von Versuchen vor etc.«

Cotes Vorrede zur zweiten Ausgabe entspricht nicht überall der Höhe eines solchen Werks, aber sie giebt eine übersichtliche Darlegung und Begründung von Newtons System, verteidigt dasselbe kurz gegen die, welche die Schwere als eine verborgene Ursache, ein beständiges Wunder aus der Wissenschaft verbannen wollen und widerlegt eingehend dann die Meinung derer, welche annehmen, »dafs der Weltraum mit einem sehr feinen Stoffe erfüllt sei, dieser aber unaufhörlich in Wirbeln herumgetrieben werde.« Aus Cotes Gegengründen mufs man annehmen, dafs soweit jene Meinungen die Gestalt vager Vorstellungen überschreiten, die hypothetischen Wirbel

durchaus nichts gemein haben mit den wohlbegründeten neueren Theorieen der Elektrizität, des Magnetismus und des Lichts, noch auch mit den noch gärenden Spekulationen, welche sich an die mathematischen Untersuchungen der Wirbelringe anlehnen. Man mufs sich wohl jene Wirbel, welche die Planeten mit sich führen sollen, als verhältnismäfsig langsam sich drehende, vielleicht scheibenförmig etwa in der Planetenbahnebene liegende, bis Saturnbahn reichende Strömungen eines Fluidums vorstellen, vielleicht durchfurcht von langelliptischen Strömen, in denen eingebettet die Kometen dahingetragen werden. Den letzten Teil widmet Cotes einer mifslichen Aufgabe. Es ist natürlich, dafs die Begründung des ganzen Weltsystems einzig und allein auf das gegenseitige Schwersein der kleinsten Massenteile gegen Ansicht und Gefühl Newtons selbst zu einer Modifikation der Gottesidee im Sinne einer Abschwächung des Anthropomorphismus drängen mufste; weit mehr als das Kopernikanische System und die Keplerschen Gesetze gethan. Freilich wurde nun die Welt durch erhabene Einfachheit und Gesetzlichkeit erklärt, aber in letzterer lag doch auch die Naturnotwendigkeit. Da mufsten die Gegner, da gute Gründe fehlten, mit kräftigen Worten zurückgewiesen werden: »Endlich könnten sie sagen, nicht aus dem Willen Gottes, sondern aus einer Naturnotwendigkeit sei die Welt hervorgegangen. Sie müfsten also schliefslich unter den elenden Abschaum der lasterhaften Rotte geraten. Diese Leute sind es, welche dann faseln, das Weltall werde durch das Schicksal, nicht durch die Vorsehung beherrscht, die Materie habe durch ihre Notwendigkeit immer und überall existiert, sie sei unbegrenzt und ewig.«

Jean le Rond d'Alembert (1717—1783). Vorrede zu »Traité de Dynamique«. D'Alembert will die Prinzipien der Mechanik umfassender machen durch Beschränkung ihrer Zahl auf drei: Trägheit, zusammengesetzte Bewegung, Gleichgewicht. — Was sind die Ursachen, welche in den Körpern Bewegungen hervorrufen oder abändern? Wir kennen bis jetzt nur zwei Arten. Die einen entspringen aus der Undurchdringlichkeit (Stofs); alle anderen Ursachen lassen sich nur aus ihren Wirkungen erkennen und wir wissen über das Wesen der Ursachen nichts. Bei der letzten Art mufs die Wirkung immer durch die Gleichung zwischen den Zeiten und den durchlaufenen Räumen gegeben sein. Warum sollten wir also, sagt D'Alembert, unsere Zuflucht nehmen zu jenem Prinzip, von dem jedermann Gebrauch macht, dafs die Beschleunigung der beschleunigenden Kraft proportional sei $\left(F = m \cdot \frac{dv}{dt}\right)$. Das Prinzip, ob wahr oder unwahr, klar oder unklar sei in der Mechanik ohne Nutzen, und müfste folglich aus derselben verbannt werden.

Vielleicht hängt gerade mit dieser Abneigung gegen Aufnahme des Kraftbegriffs das Ungenügende seines Versuchs der Schlichtung des Jahrzehnte währenden Streites über das Kraftmafs bewegter Körper zusammen. Nach einem, für mein Verständnis ungenügenden Versuche schreitet D'Alembert sofort zu einem zweiten, und damit innerlich wohl auch nicht befriedigt, tröstet er schliefslich den Leser damit, dafs bei jeder praktischen Aufgabe Freund und Feind eine völlig übereinstimmende Lösung finden

würden. Gehen wir vom Kraftbegriff aus: Kraft gleich Masse mal Beschleunigung, so kommen wir für den einfachsten Fall, wo der Körper von der Ruhe ausgeht (bezw. zur Ruhe gebracht wird), und wo die Kraft als gleichbleibend angenommen wird, durch Integration zu den beiden Gleichungen:

1. Masse mal Geschwindigkeit gleich Kraft mal Zeit gleich Antrieb.
2. Masse mal halbes Quadrat der Geschwindigkeit gleich Kraft mal Weg gleich Arbeit.

Die Fragestellung nach der Kraft eines bewegten Körpers ist nach diesen Gleichungen falsch, weil sie unbestimmt ist. Man mufs nach der Kraftwirkung während einer bestimmten Zeit oder nach derjenigen während eines durchlaufenen Wegs fragen. Erstere wird durch Masse mal Geschwindigkeit, letztere durch Masse mal halbem Quadrat der Geschwindigkeit gemessen. Beide Gleichungen, aus demselben Begriff abgeleitet, sind richtig; die eine mag dem einen für die, dem andern für jene Aufgabe bequemer gewesen sein. So benutzten Newton und Euler die zusammengesetzte Gröfse, die man jetzt Antrieb nennt, und Leibniz und Bernoulli die, welche man jetzt Arbeit nennt, als Mafs der Kraftwirkung eines bewegten Körpers, und indem beide Parteien dabei die dementsprechenden Gleichungen anwendeten, kamen sie zu gleichen Resultaten.

Von D'Alemberts sich hier anschliefsender Lösung »des grofsen metaphysischen Problems« »ob die Gesetze der Statik und Dynamik von notwendiger oder blofs zufälliger Giltigkeit seien« werden heute wohl nur wenige befriedigt sein; aber sie ist interessant wegen der Wandlung der Ideen.

D'Alemberts grofses Verdienst liegt in der Zurückführung der Aufgaben der Dynamik auf die Gesetze des Gleichgewichts. Er setzt diese Methode in der Vorrede nicht genauer auseinander. Bei etwas geänderter Anschauung lautet dies Gesetz heute: An jedem beliebigen System von Massenpunkten halten sich die äufseren Kräfte und die Trägheitskräfte das Gleichgewicht.[1]) Wir entnehmen der nachfolgenden Einleitung Lagranges die bezeichnenden Äufserungen über die Bedeutung dieses Prinzips: »Das Werk über Dynamik von D'Alembert, das 1743 erschien, machte allen diesen Herausforderungen ein Ende, indem es eine direkte und allgemeine Methode bietet, um alle dynamischen Aufgaben, wie man sie sich ausdenken mag, aufzulösen, oder doch wenigstens in Gleichungen umzusetzen,« und weiter »allein die Schwierigkeit, die Kräfte, welche sich zerstören sollen, sowie auch die Gesetze des Gleichgewichts zwischen diesen Kräften zu bestimmen, macht die Anwendung dieses Prinzips oft mifslich und schwierig.«

Joseph Louis Lagrange (1736—1843). Aus Mécanique analytique: 1. über die verschiedenen Prinzipien der Statik; 2. über die verschiedenen Prinzipien der Dynamik.

---

[1]) Als Trägheitskraft diejenige betrachtet, welche den betreffenden Massenpunkt eine gleiche aber entgegengesetzte Beschleunigung erteilen würde, als welche er wirklich erfährt.

Diese Mitteilungen haben noch den besonderen Vorzug, dafs sie eingeschlossen eine Geschichte der Mechanik von Archimedes bis in die Lebzeiten des Verfassers bieten. Die Kraft wird als Ursache der Bewegung betrachtet und das Mafs der Kraft nach der erteilten Beschleunigung geschätzt. Die Prinzipien beruhen auf Anschauung. Diejenigen der Statik und deren Zusammenhang haben wir nach Lagrange schon oben kurz besprochen. Wir beschränken uns nachstehend auf seine Dynamik.

Lagrange giebt zunächst einen historischen Überblick über die Methode. Newton bediente sich noch stets des geometrischen Verfahrens, welches er durch Betrachtung des ersten und zweiten Differentialverhältnisses vereinfachte, und wenn er sich bisweilen der Analysis bedient, so ist es die Methode der Reihen. Später zerlegte man Bewegung und Kräfte nach drei zu einander senkrechten Achsen. Bei dieser Rechtwinklichkeit war jede der drei Richtungen in Bewegung und Kräften von den beiden anderen unabhängig. Man legte die eine Achse in die Tangente der Bewegung und betrachtete das Koordinatensystem als beweglich (Eulers Mechanik 1736). Erst später nahm man unbewegte Koordinaten, wie jetzt üblich, an (Maclaurin 1742). So hat man nun ein bequemes Mittel für Untersuchung der Bewegung mehrerer Körper, wenn deren gegenseitige Einwirkung durch eine bekannte Funktion des Abstandes ausdrückbar ist. Auch auf Bewegung in widerstehenden Mitteln und auf krummen Flächen ist dies anwendbar. Sucht man aber die Bewegung mehrerer Körper, die aufeinander durch Stofs, Druck, Fäden, unbiegsame Bänder wirken, da ist, weil die Wirkung unbekannt, die Aufgabe höherer Art und man mufs einen neuen Grundsatz zu Hilfe nehmen, indem man das Produkt aus Masse der Geschwindigkeit (die Bewegungsgröfse) der einzelnen Körper einführt.

Ich finde die sich hieran anschliefsende Auseinandersetzung über die Kraftwirkung (l'effort) bewegter Körper nicht klarer, als die oben erwähnten Versuche D'Alemberts, obgleich Lagrange an anderer Stelle[1]) die bei Messung der Kraftwirkung mit mafsgebenden Faktoren, entweder Zeitdauer oder Wegelänge, klar betont.

Es schliefst sich hieran eine umfangreiche Darstellung des Wesens und der Geschichte des Problems des Schwingungsmittelpunktes. Nach Lagrange verdankt die Dynamik den Anstrengungen, welche die gröfsten Forscher zur Bewältigung dieses Problems gemacht haben, die grofsen Fortschritte jener Zeit. — An einem aufgehangenen starren Faden sind zwei oder mehrere Gewichte befestigt. Die Schwere ist bestrebt, diese Gewichte in gleichen Zeiten gleiche Strecken sinken zu machen, aber die starre Verbindung bewirkt, dafs die dem Aufhängungspunkt näheren Gewichte die entfernteren zu gröfserer Geschwindigkeit antreiben, als die entfernteren; und umgekehrt. Es wird aber auf dem Faden einen Punkt

---

[1]) On pourra toujours déterminer la valeur de la force qui agit sur le corps à chaque instant, encomparent la vîtesse engendrée dans cet instant avec la durée du même instant, ou l'espace qu'elle fait parcourir pendant le même instant avec le carée de la durée de cet instant.

geben, woselbst ein Körper in seiner Bewegung weder beschleunigt noch verzögert wird, den Schwingungsmittelpunkt. Descartes Versuche scheiterten, weil die Aufgabe für damalige Zeit zu schwer war. Huyghens erfand dazu nachstehendes Prinzip, welches später in erweiterter Gestalt unter dem Namen der Erhaltung der lebendigen Kräfte berühmt geworden ist: Wenn die am Pendel befestigten Gewichte infolge der Schwere sinken und sie nun plötzlich gelöst werden, so kann jedes derselben vermöge seiner erlangten Fallgeschwindigkeit zu solcher Höhe steigen, dafs der gemeinsame Schwerpunkt zur selben Höhe gelangt, von der er herabgesunken ist. Dies Prinzip war unerwiesen. — Erst Bernoulli kam 1691 zu einer strengen Lösung des Problems, zeigte dabei die Richtigkeit des Huyghenschen Prinzips, und die Lösung enthält zugleich den Keim desjenigen Prinzips, welches sich in D'Alemberts Händen so fruchtbar erwiesen hat. Bernoulli stellt sich nämlich die Bewegungen, welche die einzelnen Gewichte nehmen müssen, als zusammengesetzt vor aus denen, die ihnen erteilt sind und aus anderen, die hinzugefügt oder weggenommen die anderen aufheben und den Pendel im Gleichgewicht lassen müssen. So ist die dynamische Aufgabe auf Statik zurückgeführt.

Über das Wesen des D'Alembertschen Prinzips haben wir weiter oben gesprochen. Nach Lagrange besteht einer der Vorteile desselben darin, dafs es sogleich die allgemeinen Gleichungen liefert, welche die unter den Namen »der Erhaltung der lebendigen Kräfte«, »der Erhaltung der Bewegung des Schwerpunkts«, »der Erhaltung des Moments der Rotation« und des Satzes »der kleinsten Wirkung« bekannten Lehrsätze enthalten. — Im weiteren bespricht Lagrange eingehend, worin diese vier sogenannten Prinzipien bestehen, welchen Forschern wir sie verdanken, und was sie leisten.

Gustav Kirchhoff (1824—87). Vorrede zu Vorlesungen über mathematische Physik. — Wir haben oben bereits das Wesentlichste dieser kurzen Vorrede erwähnt.

Heinrich Hertz (1857—1894); Hermann v. Helmholtz (1821 bis 1894). Vorrede zu Hertz's Prinzipien der Mechanik mit einem Vorwort von v. Helmholtz. — In vorliegender Zeitschrift ist bereits Hertz's Werk »Prinzipien der Mechanik« früher besprochen worden. Da die Vorrede dazu ohne Kenntnis des Werks selbst nicht leicht verständlich ist, habe ich damals die höchst lesenswerte Vorrede hinter der Besprechung des Buchs eingehend behandelt. Es genügt für unseren jetzigen Zweck, neben den oben mehrfach mitgeteilten Anschauungen Hertzens, der Hinweis auf den Jahrgang 1896 unserer Zeitschrift. Julius Redlich

II Pädagogisches

F. Hertel, Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels. Mit einem Begleitwort von H. Scherer in Worms. I. Teil. Mit 16 Tafeln in Lithographie und Chromolithographie. Gera, Th. Hofmann, 1900. 4°. VIII u. 120 S. 4,50 M.

I. Was will Hertel? Einige Andeutungen mögen genügen.

1. Auswahl und Anordnung des Stoffes:

a) Folgende Hauptgruppen von Körpern sind zu behandeln: Kugel und kugelartige Gegenstände (Perle, Ball, Erbse, Brot, Zwiebel) — Ei und eiförmige Gegenstände (Eichel, Kirsche, Birne, Apfel, Pflaume, Haselnufs) — Walze und walzenartige Gegenstände — Kegel und kegelartige Gegenstände — geradflächig begrenzte Gegenstände — Übergangsformen — freie Formen.

Der Unterricht im Formen sieht also bei der Auswahl des Stoffes nur auf die Form der Dinge. Die unterrichtliche Behandlung allerdings berücksichtigt auch andere Merkmale; so finden auch die Sinne Beschäftigung, die bei der Auffassung der Form gar nicht oder nicht wesentlich beschäftigt sind. (S. 25 und 24.) Der Unterricht im Formen entnimmt seinen Stoff verschiedenen Wissensgebieten. (S. 21.)

»Es mufs... mit den einfachsten Körpern eingesetzt und zu den zusammengesetzteren fortgeschritten werden.... Es würde ferner zu einer gewissen Eintönigkeit führen und so dem Zwecke des Unterrichts zuwiderlaufen, wenn man das die Abwechslung liebende Kind bis zu völliger Erschöpfung bei Bearbeitung einer und derselben Gruppe festhalten wollte. Wir schreiten also rechtzeitig zur nächsten Gruppe vor, kehren aber im folgenden Jahre zurück, um entfernter ähnliche Gegenstände der verlassenen Gruppe zum Gegenstande der Auffassungs- und Darstellungsübung zu machen.« (S. 24.)

b) Die Stoffauswahl des üblichen Anschauungsunterrichtes ist sehr mangelhaft. Es sind zu viele Gegenstände zu behandeln, und deshalb kann jeder nur oberflächlich behandelt werden. »Ist aber nicht das Oberflächliche gerade das, was der Schüler auch ohne Unterricht erfafst?... Sind diese oberflächlichen Vorstellungen ja anerkanntermafsen für die Geistesbildung nicht nur entbehrlich, sondern sogar hinderlich, weil sie das Interesse an den Dingen der Umgebung töten und einer Weiterentwicklung abhold sind! Nicht die oberflächliche Behandlung vieler Dinge, sondern die tiefeingehende Auffassung wenn auch nur weniger Gegenstände fördert die geistige Entwicklung und führt schliefslich auch zu dem Ziele der Orientierung auf dem Gebiete der näheren und ferneren kindlichen Umgebung.« (S. 23, 3 u. 4.) Es kommt ferner eine so bunte Reihe von Dingen zur Behandlung, »dafs von einer methodischen Schulung der auffassenden und darstellenden Kräfte des Kindes nicht eigentlich die Rede sein kann.« (S. 23.) »Führt das nicht in der Seele des Schülers zu einer kaleidoskopischen Masse von Formenvorstellungen, zwischen denen Formbeziehungen völlig fehlen oder gänzlich unerkannt liegen und nicht klärend in Wirksamkeit treten? Ist ein solcher Wirrwarr von Vorstellungen in der Hand eines Menschenbildners wirklich ein fruchtverheifsendes Feld? Für das Verständnis der den Schüler umgebenden Körperwelt leisten solche Vorstellungen nichts.« (S. 3.)

2. Der Formunterricht im Lehrplan der Volksschule.

»Naturgemäfs hat dieser Formunterricht mit dem Beginn des Schulunterrichtes einzusetzen... Er würde festzusetzen sein bis mindestens zum vollendeten 11. Lebensjahre und seine weitere Fortsetzung im Zeichen-,

Geographie-, Geometrieunterrichte u. s. w. finden.« (S. 25.) Durch den Formunterricht wird insbesondere der naturkundliche Unterricht vorbereitet. Vor allem hat der Formunterricht Veranlassung, diese und jene naturkundlichen Dinge in intensivster Weise zu betrachten. Aufserdem gewinnt der Schüler eine geschulte Auffassungs- und Darstellungsgabe. (S. 21.) Auch für den Zeichenunterricht wird das Formen bedeutungsvoll. »Indem der Formunterricht das Kind von Jugend auf dazu erzieht, Körper in Ober- Vorder-, Rückansicht, in jeder beliebigen schrägen Richtung, in allen charakteristischen Schnitten zu betrachten und darzustellen, schafft er ein ausgezeichnetes Formverständnis und trägt dazu das Seine bei, dafs man ... dem Zeichenunterrichte künftig Ziele stellen darf, wie Hirth sie fordert. Noch dazu macht der Formunterricht die recht- und schiefwinklige Projektion wie die wissenschaftliche Perspektive von vornherein verständlich, weil er die Schüler mit den dazu nötigen Grundanschauungen völlig vertraut werden läfst.« (S. 21 u. 22.) »Dem geographischen Unterricht wird die Fähigkeit, sich schnell in Kartenbilder einzuleben und sie zu verkörpern, wesentlich sein und zur Ausgestaltung weit richtigerer geographischer Vorstellungen führen, als sie heute üblich sind.« (S. 22.)

3. Der Formunterricht hat alle auffassenden und darstellenden Kräfte des Kindes zu üben.

a) Der übliche Anschauungsunterricht wendet sich fast nur an den Gesichtssinn. Der Formunterricht nimmt thunlichst alle Sinne in Anspruch. Andeutungen:

Wie wird das Gehör in Anspruch genommen? Die gleichzeitige Bethätigung anderer Sinne ist möglichst auszuschliefsen. Man läfst harte und weiche Kugeln auf harte und weiche Flächen fallen. »Das war etwas Hartes, Schweres — jetzt etwas Weiches, Leichtes — beides fiel auf den harten Tisch. Jetzt fiel etwas Hartes, Schweres auf etwas Weiches — jetzt etwas Leichtes, Weiches auf eine weiche Unterlage ... Ton: kurz, laut, klar, hell — kurz, leise, undeutlich, dumpf« ... (S. 34). Dann läfst man die Kugel rollen. »Jetzt ist das Ding nicht gefallen, es rollte; der Ton war lang. Gegenstand und Unterlage waren hart« .... Eine unregelmäfsig gerundete Steinknolle wird mit verwendet. »Das kollert, poltert.« »Das ist wieder ganz rund.« U. s. f. (S. 34.) Zwiebel: »Beim Fallen kein ganz heller, also ein mehr dumpfer, aber starker Ton, der Gegenstand also schwer, grofs, weich. Beim Darüberhinstreichen knistert es. Die harte, dünne, spröde Schale hören wir knistern. Er kann auch rollen. Also rund. Jetzt aber kollert er. Dennoch nicht nach allen Seiten rund, nach manchen nur unvollkommen rundlich.« (S. 70.) Birne: »Im Fallen dumpfer als Kugel, Holzklötzchen, Apfel, demnach weicher als diese; heller als Kirsche und viel lauter, also härter und schwerer, gröfser als diese. Bewegung auf schiefer Ebene taumelnd, schlagend, kollernd, nicht in gerader Linie, also sehr unregelmäfsig rund.« (S. 91.)

Wie wird ferner der Gefühls- und Tastsinn in Anspruch genommen?

Z. B.: »Der Tastsinn unterscheidet an der Kugel das Harte oder Weiche..., das Glatte, Rauhe, Faserige, Körnige, Rinnenartige, Feuchte,

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Trockne . . ., unter Umständen auch den Stoff, und stellt endlich bezüglich der Form fest, dafs die Kugel an allen Seiten rund ist.« (S. 34.) »Das Gefühl nimmt wahr das Kalte und das Warme (Temperatur), das Schwere und das Leichte (Gewicht). (S. 34.) Ball: »Leicht, warm; weicher Stoff, weiche Oberfläche; glatt (oder rauh), von mehreren, an manchen Punkten zusammenlaufenden Rinnen durchschnitten, die uneben sind. Form rund, aber nicht so rund wie die Kugel; zwei gröfsere Einbiegungen deutlich, aber auch Buckel sind vorhanden.« (S. 46.)

Wie werden Geruch und Geschmack in Anspruch genommen? Z. B.: »Der (neue) Ball riecht wie Leder oder Gummi; der Geruch der Zwiebel ist sehr scharf, prickelnd, zum Niesen reizend«. (S. 45 u. 70.) U. s. f.

Bei all diesen Operationen ist der vergleichende Blick ausgiebig zu nutzen.

b) Der übliche Anschauungsunterricht kultiviert fast nur ein Darstellungsmittel, nämlich die Sprache. Es ist aber sehr bedenklich, dafs der Schüler nur mit Worten zum Auffassen angeregt wird, und dafs er auch nur mit Worten über das Aufgefafste Rechenschaft abzulegen braucht. »Schüler an allen Schulen aller Grade arbeiten so mit Vorstellungen, die nicht sie, sondern ihre Lehrer besitzen.« (S. 2.)

Der Formunterricht dagegen übt den Schüler in den mannigfachsten Darstellungsweisen. Es handele sich beispielsweise um die Kugel. Der Schüler »formt die Kugel in Plastilina in gleicher, doppelter, halber, stetig zu- und abnehmender Gröfse, wobei er sich sein Material selbst abwiegt. Durch Abdrücke in feuchtem Sande wird der Raum gezeigt, den sie einnimmt. Der Verkörperung der erworbenen Vorstellung folgt deren Darstellung auf der Fläche. Auf geebnetem Sande umsteckt, umsticht (Spur), umfährt, umreifst (Rifs) der Schüler seine Kugel, zeichnet sie schliefslich auf die Schiefertafel, endlich auf das Papier und gelangt so zum Bilde von der Kugel.« (S. 31 u. S. 38—40.)

II. Werfen wir nur einige kritische Blicke auf Hertels Darlegungen.

1. Dafs der übliche Anschauungsunterricht grofse Mängel hat, das darf Hertel wohl mit Recht behaupten. Man denke an die vielen Themen allgemeineren Inhalts, die meistens behandelt werden: Garten, Wiese, Feld, Hausbau, Friedhof, Eisenbahn u. s. f. Wie grofs ist da die Gefahr, dafs im Unterrichte Dinge berührt werden, die erst der reifere Schüler mit Erfolg zu bearbeiten vermag. Wie grofs ist ferner die Gefahr, dafs sich die Besprechung in allgemeines Reden verliert, und dafs der Schüler nach der Stunde fast noch dasselbe oberflächliche Wissen hat wie vor der Stunde. Man darf aber nicht verkennen, dafs es möglich ist, die beregten Nachteile erheblich zu mindern. Man berücksichtige bei der unterrichtlichen Besprechung einen bestimmten Garten und in ihm wieder ganz bestimmte Dinge, so wird man bald den belebenden Hauch des Individuellen spüren, und der Schüler wird nach und nach eine recht ansehnliche Reihe von klaren Einzelvorstellungen gewinnen. Sicherlich aber werden die Hertelschen Darlegungen Veranlassung geben, dafs die Bestrebungen, für den

Anschauungsunterricht einheitlichere und fruchtbarere Stoffgruppen zu schaffen, neu aufleben.

2. Schüler, die Formunterricht genossen haben, werden ohne Zweifel für das Zeichnen und die Raumlehre aufs beste vorbereitet sein. Die Geographie aber wird durch das Formen meiner Meinung nach nicht unmittelbar genug vorbereitet. Aus dem Formunterrichte bringt der Schüler eine Auffassungs- und Darstellungsgabe für räumliche Gebilde mit, die wir sicherlich nicht gering schätzen dürfen; aber man wird in den praktischen Ausführungen Hertels vergeblich nach den Dingen suchen, die man bisher im geographischen Teile des Anschauungsunterrichtes zu behandeln für nötig fand.

3. Der Formunterricht hat alle auffassenden und darstellenden Kräfte des Kindes zu üben. Das ist ein Gedanke von der allergröfsten Tragweite für die lebensvolle Gestaltung des Unterrichts überhaupt. Welch eine Fülle von fruchtbaren und doch einfachen Übungen im Auffassen und Darstellen bietet Hertel! Welche mannigfache Gelegenheit weifs er zu schaffen, das Kind verweilend und doch ohne Langeweile zu beschäftigen, welche mannigfache Gelegenheit, dem Drang des Kindes, zu handeln, Körper und Gliedmafsen zu regen, Rechnung zu tragen! (Vgl. meine Arbeit: Mehr Leben in den Unterricht! Pädag. Monatsblatt. VI, S. 277—292.) Wer sich von jeher bemüht hat, seinen Unterricht lebensvoll zu gestalten, der wird ermessen können, was Hertel in dem beregten Punkte geleistet hat. Der Lehrer thut sicherlich gut, das Hertelsche Buch besonders nach der gedachten Richtung fleifsig zu Rate zu ziehen; und er wird von den praktischen Ausführungen Hertels sehr vieles mit Erfolg benutzen können, auch wenn er Anschauungsunterricht erteilen mufs!

4. Hertel sucht seine Darlegungen eingehend zu begründen. In der Begründung finden sich recht wertvolle Gedanken, aber auch mancher Gedanke, dem ich nicht zustimmen kann.

a) »Verfasser will ... der Beurteilung der Kollegen Erfahrungen unterbreiten, die er in einer langen Reihe von Jahren im Erzieherberufe gemacht, und Erwägungen veröffentlichen, die sich ihm aufgedrängt haben. Inwiefern diese durch die Ergebnisse der Psychologie bestätigt oder als irrig erkannt werden, mufs er abwarten« u. s. f. (S. 4.) Man bedenke: Die empirische Psychologie setzt sich zusammen aus Erfahrungen und einschlägigen Erwägungen. Demnach vermag die Psychologie nichts zu lehren, was die Erfahrung nicht lehrt. Im gegebenen Falle hat es demnach wenig Sinn, auf die klärende Wirkung irgend welcher »Ergebnisse der Psychologie« zu warten; nützlich aber wird es sein, zwei Fragen zu untersuchen: Handelt es sich in den beregten »Erfahrungen« wirklich um Erfahrungen und nicht um Meinungen? Aufserdem: Sind die Erwägungen frei von Fehlschlüssen? —

b) Hertel sucht zu zeigen, wie man die Sinne entwickeln könne. In welchem Sinne darf man von einer Entwicklung etwa des Auges oder des Ohrs reden? Oder darf man überhaupt nicht von einer Entwicklung der Sinne reden? Ich vermag nur mit einigen Anregungen zu dienen.

Bei Taubstummen mit Gehörresten hat man versucht, die mangelhafte

Hörfähigkeit durch besondere Hörübungen zu verbessern. Vergeblich. (So sagen erfahrene Taubstummenlehrer.)

Wie steht es dann mit den Leistungen entwickelter Sinne? Wer sich wenig um Botanik bekümmert, bemüht sich meist vergeblich, diese oder jene Umbellifere aus einer Gruppe sehr ähnlicher Pflanzen herauszufinden. Der Naturkundige wirft einen Blick auf den Fruchthals, und er ist seines Urteils gewifs. Er lernt eben, komplizierte Natur-Dinge an winzigen Merkmalen wiedererkennen. Nehmen wir an, ein solches Ding bewege sich mit erheblicher Geschwindigkeit. Der Laie wird es dann überhaupt nicht identifizieren können; der Naturkundige dagegen vermag meist ein ganz sicheres Urteil zu fällen, weil er den günstigen Augenblick benutzt, das winzige Merkmal zu erfassen. Weiter. Ein Zeichner wirft einige Blicke auf ein ihm unbekanntes Blatt, und dann liefert er die verlangte Zeichnung; während der Unkundige sich plagt, Rippe für Rippe, Umrifsstück für Umrifsstück nachzubilden. Der Zeichner überzeugt sich rasch, welches Bildungsgesetz im Blatt verkörpert ist; und auf Grund dieses Bildungsgesetzes zeichnet er, ohne sich um jede einzelne Rippe und jeden einzelnen Blattzahn zu kümmern. Das, was in der Zeichnung zum Ausdruck kommt, setzt gar nicht voraus, dafs man jede Einzelheit des Blattes oder gar jede Einzelheit in ihrer Individualität erfafst hat. Weiter. Dr. K. E. Ranke wurde durch die »Sehleistungen« brasilianischer Indianer wiederholt in Erstaunen gesetzt. Die Indianer waren im stande, auf Hunderte von Metern einen Rehbock von einer Rehgeifs zu unterscheiden. Sie waren aufserdem im stande, in niedrigem Gras mit gröfster Leichtigkeit einer Spur zu folgen, die Ranke auch bei niedergebeugtem Körper nicht deutlich zu erkennen vermochte. Rankes Erstaunen schwand bei näherer Untersuchung. Der brasilianische Rehbock ist an seinem eigentümlichen Galoppsprung leicht weithin zu erkennen; und um undeutlichen Spuren zu folgen, darf man nicht unmittelbar vor sich hin sehen, sondern mufs den Blick erst in 15 bis 20 m Entfernung niedergehen lassen. (Dr. K. E. Ranke, Einige Beobachtungen über die Sehschärfe bei südamerikanischen Indianern. Korrespondenzblatt der deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, herausgegeben von Prof. Dr. J. Ranke, 28. Jahrg. [1897], S. 113—119. Der Artikel ist es wert, dafs man ihn ganz liest.)

In diesen Fällen leisten die Sinne an und für sich nichts Aufserordentliches. (Bei den brasilianischen Indianern z. B. fand K. E. Ranke Sehschärfen, die bei unseren Rekruten durchaus nichts Seltenes sind.) Die auffallenden Leistungen werden eben durch Mitwirkung des Psychischen erzielt. »Der Sinn findet leicht, weil der Geist zu suchen versteht.«

Kommen aber alle erstaunlichen »Sinnesleistungen« so zu stande? Das ist eine Frage, die man nicht so schlankweg wird entscheiden können. Auch bei Hertel findet sich über den bezeichneten Punkt nichts Ausreichendes.

5. Die sprachliche Darstellung im Hertelschen Buche entbehrt hier und da der nötigen Kürze und Schärfe.

Gesamturteil: Das Buch verdient aufs beste empfohlen zu werden.

Weimar M. Fack

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 117. Hft. 2.

Inhalt. Johs. Volkelt, Die psychologischen Quellen des ästhetischen Eindruckes. — Besprechungen. — Bibliographie. — Aus Zeitschriften.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. VII, 2.

Inhalt. Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken. Paul Natorp, Zu den logischen Grundlagen der neueren Mathematik. Eduard Platzhoff, Persönlichkeit und Werk. Zu einer Theorie der Biographie. Ludwig Goldschmidt, Kants Widerlegung des Idealismus (Schlufs). Julius Baumann, Wo steckt der Fehler oder die Einseitigkeit in Machs philosophischen Ansichten? — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. Jahresbericht über Erscheinungen der Ethik aus den Jahren 1897 und 1898. In Gemeinschaft mit Hugo Spitzer (Graz) und Franz Staudinger (Darmstadt) erstattet von Friedrich Jodl, Wien.

Vaihingers Kantstudien. 1901. VI, 213.

Inhalt. W. Kabitz, Studien zur Entwicklungsgeschichte der Fichteschen Wissenschaftslehre aus der Kantischen Philosophie. Mit bisher ungedruckten Stücken aus Fichtes Nachlafs. F. Marschner, Kants Bedeutung für die Musik-Ästhetik der Gegenwart. II. A. Vannérus, Der Kantianismus in Schweden. P. Natorp, Zur Frage der logischen Methode. Mit Beziehung auf Edm. Husserls »Prolegomena zur reinen Logik«. F. Krueger, Eine neue Sozialphilosophie auf kantischer Basis. — Rezensionen.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, gegründet von Richard Avenarius, in Verbindung mit Ernst Mach und Alois Riehl herausgegeben von Paul Barth. XXV. Jahrg. 11. Heft.

Inhalt. Joseph W. A. Hickson, Der Kausalbegriff in der neueren Philosophie und in den Naturwissenschaften von Hume bis Robert Mayer. III. August Dünges, Das Problem des Todes. II. O. Külpe, Zu Gustav Theodor Fechners Gedächtnis. — Besprechungen.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Dr. med. J. L. A. Koch und Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer herausgegeben von Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Ufer. VI. Jahrg. 4. Heft.

Inhalt. A. Abhandlungen: Dr. med. Wiedeburg-Bad-Elgersburg: Die Chorea im Kindesalter. de Vries, Enschede-Holland, Der Bewegungs- und Darstellungstrieb des Kindes und seine Berücksichtigung im Unterrichte. — B. Mitteilungen: Henze, III. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. Dr. Wolfert, Zur Entwicklung der Sprache des Kindes. Dr. Maximilian P. E. Grossmann, Einige

Resultate der Kinderforschung in den Chicagoer Schulen. I. Maria Grassi, Zum Stande der Heilerziehung in Italien. III. Versammlung des Allgem. deutschen Vereins für Kinderforschung. — C. Litteratur.

Commer's Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XVI, 1.

Inhalt. Die Tübinger katholisch-theologische Schule, vom spekulativen Standpunkt kritisch beleuchtet. (Forts. von Bd. XV, S. 166.) II. Kuhn, der Dogmatiker. Von Kanonikus Dr. Michael Glofsner in München. Characteres essentiales physicae praemotionis iuxta doctrinam Divi Thomae. Scripsit P. Fr. Nobertus del Prado Ord. Praed., Professor P. O. in Universitate Litterarum Friburgi. Helvetorum. Lehre des hl. Thomas über das Wesen der biblischen Inspiration. Von P. Fr. Reginald Schultes Ord. Praed., Professor in Graz. St. Dionysius Areopagita, nicht Pseudodionysius. Von P. Josephus a Leonissa Ord. Min. Cap. in Königshofen (Bayern). — Litterarische Besprechungen. — Neuere Pädagogische Erscheinungen. — Zeitschriftenschau. — Neue Bücher und deren Besprechungen.

Gutberlet's Philosophisches Jahrbuch. 14. Jahrg. 2. Heft.

Inhalt. Abhandlungen: F. X. Pfeifer, Giebt es im Menschen unbewufste psychische Vorgänge? H. Schell, Das erkenntnistheoretische Problem. J. Donat S. J., Zur Frage üb. d. Begriff d. Schönen (Schlufs). E. Rolfes, Neue Untersuchung über die platonischen Ideen (Forts.) — Rezensionen und Referate.

14. Jahrgang. 3. Heft. Inhalt. Abhandlungen: M. Maier, Die neuen Strahlungen und die physikalische Konstitution der ponderablen Materie. H. Sträter, Ein modernes Moralsystem. Chr. Willems, Die obersten Seins- und Denkgesetze nach Aristoteles und dem hl. Thomas von Aquin. G. Gietmann S. J., Nochmals über den Begriff des Schönen (Erwiderung). N. v. Seeland, Über das »Wo« der Seele. — Rezensionen und Referate. — Zeitschriftenschau.

Mind a quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout, With the Co-operation of Dr. E. Caird, Professor Ward, Professor Pringle-Pattison, Professor E. B. Titchener, and other Members of an Advisory Committee. New Series No. 39. July, 1901.

Contents. Bertrand Rusell, Is Position in Time and Space Absolute or Relative? S. H. Mellone, The Nature of Self knowledge. Ellen Bliss Talbot, The Relation of the Two Periods of Fichtes Philosophie. W. McDougall, Some New Observations in Support of Thomas Young's Theoriy of Light- and Colour-Vision (III. Conclusion). — Critical Notices: G. Rodier, Ἀριστοτέλους περὶ ψυχῆς. Aristote: Traité de L'Ame: H. W. Blunt. G. E. Müller and A. Pilzecker, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis: W. McDougall. C. Lloyd Morgan, Animal Behaviour: J. L. McIntyre. Ernst Grosse, Kunstwissenschaftliche Studien: B. Bosanquet. A. Lehmann, Die körperlichen Äufserungen psychischer Zustände: W. H. R. Rivers. W. Hastie (ed and trans.), Kant's Cosmogony: B. Russell. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes: Questionnaire on Human Sentiment with Regard to a Future Life. Mind Association: New Members.

Revue de Metaphysique et de Morale. Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon. 9e Année, No. 3. Mai 1901.

Sommaire. G. Sorel, La valeur sociale de l'art. E. Chartier, Sur les perceptions du toucher. E. Le Roy, Sur quelques objections adressées á la nouvelle philosophie. — Études critiques: P. Boutroux, Exposé critique de la philosophie de Leibniz, par B. Russel. Ch. Christophe, Le principe de la vie comme mobile moral, selon J.-M. Guyau. — Discussions: G. Lechalas, Un paradoxe géométrique. — Questions Pratiques: G. Cantecor, L'idée commune de solidarité. — Supplément: Livres nouveaux. Thèses de doctorat.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1900)

»Über die logischen und psychologischen Grundlagen des Rechnens« veröffentlicht Ph. Muckle eine Abhandlung (Bad. Schulztg. 50. 51), die in den Begriffen der »Eins« und der »Vermehrung um Eins« die Grundbegriffe der Arithmetik nachweist. »Zählreihen, quadratische Zahlbilder und Rechentypen« vergleicht Beetz (N. Bahn. 10. 11) und widerlegt Lays Versuchsergebnisse zu ungunsten der letzteren. »Abwege auf dem Gebiete der Rechenmethodik« führt C. Hefs vor (Rhein. Bl. 1). Er bekämpft die Übertreibungen des Sachrechnens, welche zu einer Unterschätzung der reinen Zahl und zu nicht zu erfüllenden Ansprüchen in Bezug auf sachliche Belehrung führten, und die Vernachlässigung des schriftlichen Rechnens. H. Schreiber wendet sich gegen »die Tyrannei der Zahl« (Prax. d. Erz. 4. 5), verlangt Aufgabe des fachwissenschaftlichen Ganges und Anschlufs der Beschäftigungen mit der Zahl an den übrigen Unterricht, an das Leben und an den zukünftigen Beruf. Dafs »das Gedächtnis im Rechenunterrichte« eine wichtige Rolle spielt, zeigt H. Grünwald (Allg. Schulbl. 18—21). E. Zeifsig stellt das Wichtigste aus seinen Arbeiten zur Formenkunde zu einem übersichtlichen »Katechismus von der Methodik der Formenkunde« zusammen (Allg. D. Lehrerztg. 14).

Das »Verhältnis von Sach- und Wortvorstellung, von Empfindung und Adjektiv« untersucht O. Ganzmann (Allg. D. Lehrerztg. 6. 7) und zieht die pädagogischen Folgerungen daraus. Für eine Methode des Sprachunterrichts, welche zur Erkenntnis der Sprache — nicht blofs zur Beherrschung — führen soll, tritt Dr. Finck ein in einer Abhandlung: »Der Sprachunterricht im Dienste der Geistesbildung« (N. Bahn 7. 8). Verfasser verlangt Untersuchungen des Lautbestandes, des Wortschatzes, der Verdeutlichungsmittel, der Ausdrücke für die logische, psychologische und soziale Modalität. Eine ausführliche Arbeit über »Die Pflege der lautreinen Aussprache« veröffentlicht L. Link (N. Bahnen 1—3). Denselben Gegenstand behandelt mit besonderem Eingehen auf die Praxis der bekannte Phonetiker Brüggemann (N. Päd. Ztg. 36—38). Auf den Standpunkt der Phonetik stellt sich auch Missaleck in seiner Beantwortung der Frage: »Welche Forderungen stellt die Gegenwart an eine mustergiltige Fibel?« (Prax. d. kath. Volkssch. 21. 22) und in seiner Arbeit: »Die Bedeutung der Phonetik für den ersten Deutschunterricht (Schles. Schulztg. 48. 49). Jonas betrachtet den »Stoff des Leseunterrichts im Verhältnis zum Sachunterricht« (D. Schulprax. 41—43) und fordert: An Stelle des begrifflich völlig unbestimmten Deutsch oder Sprachunterrichts tritt im Lehrplan vor allem ein geordneter, den Zwecken allgemeiner Erkenntnis dienender sachlicher Unterricht. Dieser scheidet sich in Gesinnungsunterricht und Sachunterricht. Der sprachliche Unterricht begreift lediglich die notwendigen auch auf der Unterstufe möglichen grammatischen und Rechtschreibübungen in sich; er schliefst sich möglichst dem sachlichen Unterricht an, ist aber seinem Zwecke nach selbständig. Der Leseunterricht als blofser Fertigkeitsunterricht darf in keiner Weise Stoff und Gang des sachlichen Unterrichts beeinflussen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Der psychophysische Parallelismus

Unter dem Namen des psychophysischen Parallelismus erneuert ein Teil[1]) der heutigen Psychologen die Lehre Spinozas von der Identität des Denkens und der Ausdehnung, des Ich und des Nicht-Ich, des Idealen und Realen, des Bewufsten und Unbewufsten, des Psychischen und Physischen. Darnach giebt es nur Eine Substanz, die sich uns darstellt unter den beiden Attributen des Denkens und der Ausdehnung. Diese beiden sind aber verschieden nur der Erscheinung nach, im Wesen sind sie identisch. Weil sie identisch sind, ist auch keine Wechselwirkung unter ihnen möglich oder nötig. Hierfür ist der Ausdruck Parallelismus, streng genommen, unpassend. Denn Parallelismus setzt immer eine Zweiheit voraus, nicht eine Einheit. Parallele Linien, die einen Punkt gemeinsam haben, fallen zusammen, sind identisch und bieten für keinerlei Betrachtungen irgend eine Verschiedenheit dar. Vergleicht man Denken und Ausdehnung mit parallelen Linien, so dürfte man sie nicht identisch nennen; fallen sie auch nur in einem Punkte zusammen, wie hier im Anfangspunkte, nämlich in der Einen Substanz, so sollte jede Verschiedenheit ausgeschlossen sein.

Doch stofsen wir uns nicht an den Namen. Der Sache nach sollen also Denken und Ausdehnung identisch sein und zugleich

---

[1]) Manche sagen, es gehöre der gröfste Teil der Psychologen dazu (vergl. Falckenbergs Zeitschr. f. Ps. 114, S. 19), andere, es seien nur wenige (a. a. O. 115, S. 257).

als verschiedene Erscheinungen parallel nebeneinander herlaufen. Spinoza meinte dies so, dafs in jedem Ausgedehnten z. B. einem Steine auch eine Idee, also Geistiges vorhanden sei, und dafs jeder Gedanke in irgend einem körperlichen Geschehen (Bewegung) verleiblicht sei.

Die nächste Frage ist hier: woher weifs Spinoza dies? Er leugnet jedes ursächliche Verhältnis zwischen Geist und Materie, woher weifs er also von Materie und Bewegung? Er kann nur von seinen Gedanken wissen, wohl von der Vorstellung des Körperlichen, von der Idee der Bewegung und Ausdehnung, aber nicht von der Ausdehnung selbst. Kann er nichts von der Ausdehnung wissen, so noch viel weniger, ob dieselbe mit dem Geistigen parallel geht.

Wer die Kausalität zwischen Leiblichem und Geistigem leugnet oder bezweifelt, ist für immer in den Solipsismus eingeschlossen.

Spinoza hat nun diese Konsequenz nicht geahnt, wie seine ganze Zeit. Vielmehr erzählt er ganz im Sinne des naiven Realismus »wir fühlen uns von der Aufsenwelt affiziert« (sentimus nos affici). Er sucht nicht nach einem Beweise für die Existenz einer Aufsenwelt, er setzt sie voraus und behauptet deren Identität und Parallelismus mit dem Denken.

Bei diesem unkritischen Realismus kann man sich heutzutage nicht beruhigen. Schon der Gedanke, dafs Eine Substanz unter ganz denselben Umständen zwei oder mehrere Gestalten annehmen oder zwei Gesichter darbieten soll, ist völlig ausgeschlossen, wenn man an dem Gesetz der Beharrung festhält. Ein Ding oder eine Bewegung ändert sich nicht von selbst. Es ist unzulässig, sich wie Höffding hier zurückzuziehen hinter die Schranken unserer Erkenntnis und zu sagen: Kännten wir das Wesen, die Urthätigkeit, die sich auf so verschiedene Weise unserem inneren und äufseren Sinne offenbart, so würden wir wohl auch verstehen können, weshalb dieses doppelte Auftreten notwendig ist. Ein solches Wissen besitzen wir aber nicht und es wird uns gewifs auf immer gewehrt sein, dasselbe zu erreichen.«[1]) So ist es nicht. Umgekehrt mufs man sagen: gäbe es ein völlig einheitliches Wesen, so wissen wir, dafs es sich nicht von selbst in verschiedener Weise offenbaren kann.

Doch das ist der Sprung, den jeder strenge Monismus machen mufs, nämlich per impossibile anzunehmen, das Eine sei und bleibe Eins und scheine doch Vieles.

Darum tritt die Inkonsequenz der neuern Parallelisten viel offener

[1]) S. Ztschr. f. exakte Philos. XIX, 151.

hervor als bei Spinoza. Die Neuern sind alle durch den Idealismus hindurchgegangen oder in demselben stecken geblieben, sie wissen, was Spinoza nicht bedachte, daſs alles Körperliche, die ganze Auſsenwelt zunächst nur unsere Erscheinung ist. Man kann also nicht ohne weiteres davon reden, daſs eine Auſsenwelt auf uns einwirke, und Äuſseres und Inneres parallel laufe. Nun aber ist die Erscheinung doch da und beharrt und muſs als verschieden angeschaut werden. Woher die Verschiedenheit, daſs wir es doch nicht loswerden, Geistiges und Leibliches als verschieden zu denken?

Hier sei an ein treffendes Wort A. Langes erinnert, das freilich ihn selbst, sofern er zu den monistischen Parallelisten gehört, trifft: »Die Philosophen des Altertums waren sehr naiv darin, daſs sie glaubten, ein Ding los zu sein, wenn sie es für Schein erklären konnten, als wenn nicht der Begriff des Scheins ein relativer wäre! Ein Lichtschimmer, ein Nebelstreif scheint eine Gestalt zu sein, aber das Licht und der Nebel ist doch wirklich. Wenn z. B. die Bewegung für Schein erklärt wird, so mag man ja irgend einen Grund haben, das Ding-an-sich für ewig ruhend zu halten, aber die erscheinende Bewegung trotzt diesem Urteil. Sie ist ein schlechthin Gegebenes, wie jenes Licht, jener Nebelstreif.«[1]) Ebenso hier: mag man Grund haben, anzunehmen, das Leibliche sei nur eine Darstellung des Geistigen, in Wahrheit sei beides Eins, Bewegung und Materie sei nur Schein, oder Erscheinung, in Wahrheit sei Empfindung und die sie scheinbar verursachende Bewegung einerlei. Nun muſs man aber mit Lange sagen: die Thatsache der Verschiedenheit in der Anschauung trotzt dem Urteil. Die Verschiedenheit ist ein schlechthin Gegebenes. Woher auch nur der subjektivste Schein dieser Verschiedenheit, wenn sie in der That nicht vorhanden ist? Vertreibt man die Vielheit aus der objektiven Welt und behauptet, diese sei Eins, so muſs man das Subjekt als vieles setzen, dann muſs das Subjekt in sich einen Apparat haben ähnlich einem Prisma, welches den einfachen weiſsen Lichtstrahl in ein ganzes Spektrum zerlegt. Die ursprüngliche Vielheit wird man nicht los, ob man sie ins Objekt oder ins Subjekt verlegt. Wie nun aber, wenn auch Objekt und Subjekt Eins sein sollen, das Auffassende auch nur ein Moment der allgemeinen, in sich gleichförmigen Einen Substanz? Woher die thatsächlich gegebene Vielheit der Vorstellungen?

Hierüber hilft man sich durch bloſse Behauptung hinweg und wiederholt tausendfach: Leibliches und Geistiges ist Eins nur ver-

---

[1]) A. Lange, Geschichte des Materialismus II, S. 163.

schieden wie konvex und konkav. »Die physiologische und die psychologische Beschreibung eines und des nämlichen bewufsten Zustandes oder Vorgangs im lebenden Organismus stellen zwei verschieden geformte, aber dem Sinn und Wesen nach identische Ausdrücke für denselben Vorgang d. h. ein psychophysisches Ereignis dar; den nämlichen Inhalt in zwei verschiedenen Sprachen ausgedrückt; die nämliche Sache aber das eine Mal von innen, das andere Mal von aufsen gesehen; das eine Mal direkt in der Selbstwahrnehmung, das andere Mal nur indirekt d. h. durch die Sinnesorgane zugänglich. Eben darum stehen sie zwar nicht im Verhältnis kausaler Abhängigkeit, wohl aber darf man sie wechselseitig als Funktionen bezeichnen, da Nervenerregung und psychischer Vorgang beide Variabeln darstellen und mit jeder Veränderung der einen eine bestimmte Veränderung der anderen gesetzmäfsig eintritt«. (Hering.)

Hiergegen passen noch ganz genau die Worte Herbarts, die er genau derselben Lehre vom monistischen Parallelismus entgegensetzte: Was soll man zu einer solchen Lehre sagen? Soll man fragen, welche Erfahrung den erfahrenen Beobachter belehrt habe, dafs zweierlei ganz verschiedene Arten von Erfahrung, die äufsere und innere, einerlei Gegenstand darstellen? Wie kennt er (Fries) diese Einheit, diesen Gegenstand? Welchen denkbaren Gedanken verknüpft er mit der Einen Realität, die sich hier als einen bald schlafenden, bald wachenden Geist, dort als einen stets vegetierenden Leib zu erkennen giebt? Mit welchem Grade von Gewifsheit und Bestimmtheit weifs er denn dies alles? Einerseits behauptet er ganz fest: die vergleichende Anthropologie müsse dereinst bis in das kleinste Detail die Korrespondenz der organischen Funktionen mit dem inneren Leben zeigen; andererseits korrespondieren diese Zwei denn doch nicht genau, da die innere lebendige Ansicht das wahre Wesen näher soll erscheinen lassen![1]) Hering macht den Unterschied »direkt und indirekt«.

Woher kann man Äufseres und Inneres überhaupt vergleichen, da uns nur Inneres gegeben ist und wir Äufseres gar nicht kennen, sondern nur als Vorgestellt, also als Inneres. Kann man zwei Seiten vergleichen, von denen man nur eine kennt? Kann man sagen: sie sind parallel oder gar Eins? Kann man gar sagen, die eine bezeichne das Wesen näher oder direkt, wo ich weder das ganze Eine kenne, was sich darstellt, noch die zweite Seite (die Bewegung und die Materie), wie es sich darstellt! Wir kennen immer nur die Eine Seite, das Geistige.

[1]) Metaphysik, § 116.

Doch man setze sich über all diese unbeantwortbaren Fragen hinweg und frage: bestätigt sich diese Ansicht in der Erfahrung? Man stelle sich also wieder auf den Standpunkt des gemeinen Realismus und frage: ist überall eine genaue Korrespondenz oder Parallelismus des Geistigen und Leiblichen Thatsache? Wäre Alles, der ganze Kosmos Eins, also Eins mit meinem Geiste, dann müfste ich auch alles, was in der ganzen Welt geschieht, so genau wissen, wie ich meine eigenen Gedanken kenne. Denn was auf dem Sirius geschieht, ist mir gerade so nahe und so innig, als mein Ich. Es giebt ja nur Eine Substanz, in der es keine mehr oder weniger intensiven Einheiten noch Scheidewände giebt. So ist wohl die Einheit und der Parallelismus nicht zu fassen?

Sind etwa alle Intelligenzen, wenigstens alle Menschen Eins? Dann müfste mir genau bekannt sein, was die anderen denken und zwar müfste ich dies unmittelbar wissen, wie meine eigenen Gedanken.

Man beschränke noch weiter die Identität auf Leib und Seele jedes einzelnen Individuums. So meinen es die Parallelisten wohl.

Stellt sich nun ein genauer Parallelismus des Leiblichen und Geistigen in der Erfahrung dar? Nein. Man darf wohl vermuten, dafs ein durchgängiger Parallelismus besteht, aber gegeben ist derselbe nur in einzelnen Fällen. Niemand kann behaupten, dafs alle geistigen Vorgänge sich zugleich als leibliche Vorgänge beobachten lassen, noch dafs sich alle leiblichen Vorgänge, wie z. B. auch die des vegetativen Lebens, Blutumlauf, Verdauung etc. ohne weiteres als geistige Zustände uns bewufst sind.

In dieser Hinsicht hat z. B. Volkelt darauf hingewiesen, dafs bei Voraussetzung der Identität oder des monistischen Parallelismus alles, was in den Sinnen vorgeht, auch im Geiste stattfinden müfste und zwar quantitativ in derselben Proportionalität und es dürfte z. B. nicht zwischen Reiz und Empfindung das Weber-Fechnersche Gesetz bestehen, es müfste bestimmten Fortschritten, Gegensätzen, Periodizitäten im Reiche der Reize auch gleiche Vorgänge im Reiche der Empfindungen korrespondieren etc., es müfsten z. B. auch die sogenannten ultravioletten Strahlen Empfindungen hervorrufen.[1]) Dieser Gedanke ist von Rehmke, Sigwart, Busse, Erhardt, Wentscher, Gutberlet u. a. weiter ausgeführt. Die von ihnen erörterten zahlreichen Beispiele zeigen, dafs ein solcher Parallelismus nicht gegeben ist, wie er genau müfste kontrolliert werden können, wenn Geistiges und Leibliches sich so verhielten, wie dieselbe Sache von aufsen oder

---

[1]) In der Zeitschrift für Philosophie u. phil. Kritik. 1891.

innen gesehen, wie die konvexe und konkave Seite desselben Bogens. Ja MACH (s. oben) findet in den Ausdrücken konvex und konkav noch Dualismus. Er will Leibliches und Geistiges noch einheitlicher angesehen wissen, identischer als identisch. Es sei hier auf ein Wort TYNDALLS hingewiesen, der sonst keine Neigung zum Dualismus besafs; »es heifst nichts erklären, wenn man sagt, dafs Objekt und Subjekt blofs zwei Seiten desselben Phänomens ausmachen. Warum sollte das Phänomen auch zwei Seiten haben? Eine Menge von Molekularbewegungen giebt es, welche diese Zweiseitigkeit nicht zur Schau tragen. Denkt oder fühlt das Wasser etwa, wenn es auf den Fensterscheiben zu Eisblumen sich ordnet? Wenn nein, warum sollten die Gehirnbewegungen an dieses geheimnisvolle Begleitbewufstsein gejocht sein«? Ganz ähnlich ZIEHEN (Phys. Psych. 1896, S. 226): Nicht vielmehr als ein Wortspiel ist die von vielen modernen Psychologen vertretene Auffassung, wonach die Materie als von aufsen betrachtet ist, was das Seelische von innen betrachtet ist. Man dürfte doch billig fragen, wozu nun der Betrachter oder das Betrachten gehört?[1])

Darum bemerkt auch v. KRIES: Mir scheint, dafs von allen Axiomen und Prinzipien keins bedenklicher, keins gröfseren Mifsverständnissen ausgesetzt ist, als der Satz, dafs allem Psychischen eine materielle Grundlage entsprechen müsse. Sollte es nichts anderes sein als eine Umschreibung des sogenannten Parallelprinzips, so würde er weder als neu noch als besonders fruchtbar gelten können, und das Gewicht, das auf ihn gelegt wird, nicht verdienen. Wenn er dagegen besagen soll, dafs alles, was wir psychologisch als etwas Einheitliches herausheben können, jedem Verhältnis, jeder Form, kurz allem, was wir als eine Allgemeinvorstellung bezeichnen können, ein bestimmtes Element, ein Bestandteil des physiologischen Geschehens

[1]) Vergl. O. FLÜGEL, Über Materialismus. In der Ztschrft. f. exakt. Ph. XIX, S. 129. Hier werden die Parallelisten HÖFFDING, BOESCH, WUNDT u. a. und deren Gegner KROMAN, HANSEN u. a. besprochen. Vergl. ferner L. BUSSE, Leib und Seele. Ztschr. f. Philos. u. philos. Kritik Bd. 114 u. 116 und in einer besonderen Schrift: Leib u. Seele 1900. PAULSEN in genannter Ztschrft. Bd. 115. KÖNIG Bd. 115. WENTSCHER Bd. 116/117. ERHARDT Bd. 116 und in seiner Metaphysik und der Schrift über Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, 1897. FOREL, Gehirn und Seele, 1899. HEINRICH, Zur Prinzipienfrage der Psychologie 1899. EISLER, Der psychophysische Parallelismus. MENTSCHER, Kausalnexus zwischen Leib und Seele. KÜLPE, Über Beziehungen zwischen körperlichen und seelischen Vorgängen, Ztschr. f. Hypnotismus 1898 S. 97. HEYMANNS, Zur Parallelismusfrage. In Ztschr. f. Psych. und Physiologie der Sinnesorgane 1898 S. 62. GUTBERLET, Der psychophysische Parallelismus. In seinem philos. Jahrb. 1898 S. 369. Dazu die schon angeführten Psychologieen von JODL und EBBINGHAUS u. a.

entsprechen mufs, so kann, glaube ich, diese Formulierung nur als bedenklich und irreführend bezeichnet werden. Die Vorgänge des Central-Nervensystems lassen sich aus zum Teil in der vom Leitungsprinzip angenommenen Weise auffassen und verstehen, zu einem anderen Teil aber verraten sie vorderhand und andeutungsweise ganz andere Arten des Geschehens, denn es ist doch zu naiv gedacht, dafs die Vorstellung von einer Zelle des Gehirns zur andern wandern soll.« [1]) Kries nimmt aufser den intercellularen Vorgängen noch intracellulare an. Sicherlich steuert er hiermit auf die Notwendigkeit hin, innere Zustände in den letzten Elementen selbst anzuerkennen. Überdies ist nicht zu übersehen: Man kann den Parallelismus des Geistigen und Leiblichen vollkommen zugeben, so folgt daraus nicht die Identität, streng genommen nicht einmal die Abhängigkeit beider Erscheinungen. »Denken wir uns, sagt ein älterer Vertreter der Identität, es wäre der Physiologie gelungen, für jede geistige Erscheinung einen begleitenden Gehirnzustand aufzufinden, so läge in dieser Thatsache immer nur die allseitige Korrespondenz leiblicher und geistiger Zustände. Hierbei könnten wir stehen bleiben und, wie die Kartesianer thaten, diese Übereinstimmung zwischen Leib und Seele auf den göttlichen Willen zurückzuführen, ohne auch nur einen Einflufs des Leibes auf die Seele zu statuieren — geschweige denn Einerleiheit. Oder aber — was der gewöhnlichen Meinung viel näher liegt — wir versetzen die Seele in eine allseitige Abhängigkeit vom Gehirn. Damit hörte sie immer noch nicht auf, ein besonderes Wesen zu sein; sie würde wohl zu einer vom Körper abhängigen Substanz, aber Substanz bleibt sie nach wie vor. [2])

Wenn nun der monistische Parallelismus begrifflich widersinnig und erfahrungsgemäfs zum mindesten unbegründet ist, warum wird er dennoch festgehalten? Abgesehen von der Neigung, die die Philosophen von jeher für den Monismus hatten, sind es besonders zwei Gründe. Einmal das Prinzip von der Erhaltung der Kraft und sodann die idealistische Auffassung der Materie.

Hinsichtlich des ersten Punktes sind oben S. 187, wo von der Erhaltung der Energie die Rede war, die Sätze von Ebbinghaus und Jodl angeführt, die ausdrücken, dafs Bewegung nicht von einem immateriellen Seelenwesen abgeleitet werden kann. Es mögen jetzt noch einige Aussprüche angeführt werden, in denen zu Tage tritt: wenn man die Seele denken würde als eine Monade, eine Substanz,

---

1) Rektoratsrede über die materiellen Grundlagen der Bewufstseinserscheinungen.

2) Schaller, Leib und Seele, S. 27.

ein Atom, mitverflochten in die Verbindungen der Atome, aus denen das Gehirn besteht (wie dies von Herbart geschieht), dafs alsdann das Gesetz von der Erhaltung der Kraft einer Wechselwirkung nicht entgegenstände. Paulsen: In der Erklärung physischer Vorgänge darf von keinen andern als physischen Kräften und Vorgängen Gebrauch gemacht werden. Vorgänge im Nervensystem aus der Einwirkung einer Seele herleiten, die überhaupt gar keine physische Existenz hat, ein rein spirituelles Wesen ist, oder einen Bewegungsvorgang als die Wirkung eines Bewufstseinsvorganges, der in der physischen Welt gar nicht vorkommt, erklären, das ist für das naturwissenschaftliche Denken so gut wie gleichbedeutend mit der Erklärung aus nichts. Kann ein rein spirituelles Wesen (nicht eine Monade, die ja auch als Glied der physischen Welt angehört), kann eine res mere cogitans Körper bewegen und seien es noch so kleine Körper und noch so kleine Bewegungsimpulse, dann ist damit ein dem Physiker unkontrollierbares Element gesetzt, das in unkontrollierbarer Weise in den Naturlauf eingreift.« [1])

Ist es nicht natürlich hier zu fragen: warum denkt ihr denn die Seele nicht als Monade, sondern als rein aktuelles Wesen, res mere cogitans, spirituell, wenn hier die Schwierigkeiten unübersteiglich sind, aber bei der Herbartschen Fassung des Seelenbegriffs nicht bestehen?

Ganz dasselbe ist zu sagen von folgender Beweisführung [2]) E. Koenigs, denken wir uns eine Substanz X, die zu dem System materieller Substanzen A, B, C.. in solcher Beziehung steht, dafs die Veränderungen jedes einzelnen dieser Elemente, X eingeschlossen, nach unveränderlichen Regeln von den Veränderungen eines oder mehrerer anderer abhängen, also durch Kräfte hervorgebracht worden, die teils von X, teils von A, B, C.. ausgehen, so besteht zwischen X und A, B, C keine wesentliche Verschiedenheit [qualitative Verschiedenheit ist so wenig zwischen X und A, als zwischen A und B oder B und C ausgeschlossen] X wäre dann eben auch eine materielle Substanz. Denn das Kriterium der Materialität ist nicht Ausdehnung oder sinnliche Wahrnehmbarkeit u. dergl. (sonst wäre ja schon der Äther der Physik als immateriell zu bezeichnen), sondern die Form des Wirkens: alle realen Elemente, die auf die Elemente der sinnlich wahrnehmbaren Körper in allgemein gesetzlicher Weise einwirken und ihrerseits ebenso von den letzten beeinflufst werden, rechnen wir der physischen, materiellen Welt zu.«

[1]) Falckenbergs Ztschrft. f. Philos. 1900, Bd. 116, S. 267.

[2]) a. a. O. 1900, Bd. 115, S. 182.

Nun gerade so wie hier das X, gerade so denkt sich Herbart das Seelenwesen, als einfaches qualitativ bestimmtes Wesen mit den einfachen Wesen, die das Gehirn bilden, in Wechselwirkung begriffen.

Spencer: »Die Vorstellung von einem Bewufstseinszustand bedingt die Vorstellung von einer Existenz, welche diesen Zustand hat.. Wir sehen uns genötigt, uns die Bewufstseinseinheit als eine Veränderung vorzustellen, welche durch irgend eine Kraft in irgend etwas bewirkt wird. Keine noch so grofse Anstrengung unserer Einbildungskraft befähigt uns, einen noch so schwachen Stofs aufzufassen, als dafs derselbe von einer Entität erfahren wird. Wir sind daher durchaus zu der Forderung einer Substanz des Geistes gezwungen, um uns überhaupt seine Affektionen denken zu können.[1]) Nun die Frage: warum denkt ihr denn die Seele nicht als Substanz, als Entität, das heifst doch als reales Wesen nach Art der Atome? Wenn es also nur dies Entweder — oder giebt: die Enthaltung der Kraft fordert entweder den monistischen Parallelismus oder die Seele als substantielles einfaches Wesen zu denken; wenn ferner der Parallelismus so viel Schwierigkeiten, ja Ungereimtheiten bietet, wie ihm nachgewiesen sind; wenn sogar ein Vertreter derselben Höffding gesteht, dafs das Prinzip der Erhaltung der Kraft dem Parallelismus »unübersteigliche Schwierigkeiten« [2]) bietet — wenn die Sachen so stehen: warum wird die Hypothese von der Seelensubstanz, die, wie zugestanden wird, die Schwierigkeiten löst, ohne weiteres verworfen? ja mehr als verworfen. Nachdem von den Herbartianern namentlich von C. S. Cornelius in zahlreichen Abhandlungen mit mathematischer Exaktheit die Gedanken der Erhaltung der Kraft in Physik, Chemie, Physiologie und Psychologie erörtert sind in dem Sinne, der oben S. 185 dargethan ist, — warum werden diese Untersuchungen in den schon seit Jahren lebhaft geführten Erörterungen darüber nicht einmal erwähnt?

Als zweiter Gesichtspunkt, der zum monistischen Parallelismus führen soll, wird der idealistische genannt.

Der Idealismus im strengen Sinne ist Solipsismus. Hiernach giebt es keine Aufsenwelt, keine Materie, keine Bewegung, auch keine anderen Personen aufser mir. Was man Leib und Aufsenwelt nennt, ist darnach nur Projektion der eigenen Vorstellungen. Hier, bemerkt Erhardt, verschwindet überhaupt das Problem der Wechselwirkung, denn es ist ganz selbstverständlich, dafs ein blofs in der Vorstellung

[1]) Spencer, Prinzipien der Psychologie, deutsch Vetter. Stuttgart 1882, S. 658. Vergl. Ztschrft. f. ex. Ph. XVII, 27.

[2]) Ztschrft. f. ex. Ph. XIX, S. 164.

existierender Körper zu der Seele nicht in kausale Beziehungen treten kann....

Wenn der Parallelismus überhaupt einen Sinn haben soll, so mufs er realistisch gedacht sein. Denn wenn es in Wirklichkeit keine Körperwelt mehr giebt, so kann es auch keine Veränderungen einer Körperwelt mehr geben, die den Veränderungen in der geistigen Welt parallel gehen.

Es mufs also in irgend einer Weise der strenge Idealismus verlassen, das eigene Ich als einziges Reale aufgegeben werden.

Dies kann natürlich nur geschehen, indem ich genötigt bin, meine Empfindungen nicht als selbständige Erzeugnisse meines Ich aufzufassen, sondern als Folgen der Einwirkung einer Aufsenwelt. Damit wird freilich schon Wechselwirkung zwischen mir und einer Aufsenwelt vorausgesetzt.

Eine solche Wechselwirkung wird von den Parallelisten indes geleugnet. Nun liegt es aber auf der Hand, diese Leugnung hält den Denker für immer im Solipsismus zurück. Wie hilft man sich aus diesem Entweder-oder heraus: entweder Wechselwirkung oder Solipsismus?

Die Phänomenalisten sagen: darüber kann man gar nichts aussagen, da mag sich jeder eine Ansicht nach Neigung und Geschmack bilden, eine ist wissenschaftlich genommen, so viel und so wenig wert als die andere.

Einige derselben meinen dennoch, die Wechselwirkung habe nichts Bedenkliches, wenn nur die Aufsenwelt nicht als tote Materie, als blofs mechanisch wirkende Welt gefafst werde, sondern als etwas Geistiges. So z. B. Heymanns u. a. Paulsen schwächt seinen sonstigen Panpsychismus soweit ab, dafs es ihm genügt, wenn das An-sich Wirkliche etwas dem im Selbstbewufstsein erlebten Wirklichen Verwandtes oder Gleichartiges ist.«[1])

Jedenfalls meint man, wenn die Aufsenwelt oder was ihr zu Grunde liegt, als geistartig gedacht wird, dann sei deren Einflufs auf unser Selbstbewufstsein leichter verständlich, als wenn man eine Wechselwirkung zwischen Geist und der mechanisch wirkenden Materie annehmen soll.

Allein erstens ist mit dieser Annahme der Idealismus gar nicht gewahrt — und darauf ging man doch aus. Denn giebt es eine Aufsenwelt unabhängig von unserem Bewufstsein, dann ist der Idealismus verlassen, man huldigt einem Realismus; mag man diesen

[1]) Ztschrft. f. Philos. u. philos. Kritik, Bd. 115, S. 1.

noch so geistig fassen, die Aufsenwelt ist nicht mehr blofse Vorstellung. Man hat auch nicht mehr Monismus, sondern mindestens Dualismus, wenn nicht Pluralismus.

Ferner wird man auf diese Weise die Wechselwirkung nicht los, denn warum ist man nicht stehen geblieben bei dem einzig gegebenen Ich? Weil man noch etwas brauchte, wodurch im Ich die Empfindungen entstehen, also äufsere Ursachen mit ihren Wirkungen auf die Seele.

Drittens wenn man diese äufseren Ursachen möglichst geistig denkt, so wird man in erster Linie Ausdehnung und Bewegung verneinen. Fällt aber dies hinweg, was bedeutet dann noch das Prinzip von der Erhaltung der Kraft? Dasselbe ist doch lediglich für Bewegungen und Gleichgewichtslagen festgestellt.

Viertens: Meint man denn, die Wechselwirkung von Geist zu Geist verstehe sich von selbst? oder sei auch nur leichter zu verstehen als zwischen Körper und Geist?

Allen diesen Bedenken gehen die Parallelisten aus dem Wege, indem sie stets zurückkommen auf ihr erstes Wort: die Aufsenwelt ist nur Schein, Leib und Seele sind Eins, das eine die Äufserlichkeit des Geistes, der Geist die Innerlichkeit des Leibes, jedes nur Epiphänomen des andern oder Eines Dritten.[1])

Blickt man aus dieser Verwirrung auf die klaren Gedanken Herbarts, so findet man hier alles, was die Parallelisten suchen. Einmal ist der Idealismus als Ausgangspunkt festgehalten, sofern das Ich als das einzig unmittelbar Gegebene anerkannt wird. Durch Überwindung des Idealismus stellt sich der Realismus ein. Dieser fafst die letzten Bestandteile der Welt keineswegs so grobsinnlich, dafs sie nur durch Ausdehnung und Bewegung wirken, sondern Ausdehnung und Bewegung sind selbst nur Folgen innerer Zustände. In den letzten hat man »das dem Bewufstsein Gleichartige oder Verwandte, Geistartige«, von dem oben die Rede war. Gleichwohl werden die letzten Elemente auch rein mechanisch nach Masse, Bewegung und Gleichgewicht wirkend angesehen. Hier gilt das Prinzip von der Erhaltung der Kraft ganz im Sinne der Mechanik.

Unsere Ansicht vereinigt alles drei: Wechselwirkung, Parallelismus und das Prinzip von der Erhaltung für Materie und Geist.

Parallelismus und Wechselwirkung sind nur in einem Pluralismus möglich, es gehören mindestens zwei Reihen dazu.

---

[1]) Über die Geschichte des Parallelismus, der sich seit Plotin wenig verändert hat, wenigstens im Prinzip, vergl. Volkmanns Lehrbuch der Psychologie § 21 u. 22.

In vieler Beziehung kommt Erhardt unserer öfters dargelegten Ansicht nahe. Wie Herbart faſst er »die Seele als Ding-an-sich, absolut real«. Der Leib verhält sich dazu nicht etwa wie Erscheinung zum Ding-an-sich, so daſs der Leib nur die Erscheinung, die Projektion der Seele wäre, sondern ihm, wie der ganzen Auſsenwelt liegt »eine Summe von immateriellen Elementen oder Dingen-an-sich zu Grunde. Dann zeigt sich auf einmal, daſs die Wirkung der Seele auf den Leib gar keine völlig isolierte Erscheinung, sondern ein bloſser Spezialfall der allgemeinen Einwirkung irgend einer Naturkraft auf irgend einen Körper ist«.

Eine Abweichung von Herbart liegt nun darin, daſs Erhardt Ausdehnung und Bewegung nicht als objektive, sondern nur als ideale, subjektive Erscheinungen ansieht, die ganze mechanische Welterklärung fällt alsdann hinweg.

Indes liegt dieser Gedanke der Herbartschen Metaphysik gar nicht fern. Ich selbst habe in den Problemen der Philosophie S. 90ff. als vierten Lösungsversuch des Problems der Materie es etwas näher ausgeführt, ob es möglich sei, die räumlichen Erscheinungen auf rein intensive Ordnungen und Gruppierungen innerer Zustände zurückzuführen, habe dort indes auch die kaum zu überwindenden Schwierigkeiten dargelegt.

Giebt man diese Ansicht auf, so muſs der Wechsel und die räumliche Ordnung der Erscheinung, also wie wir sie in uns wahrnehmen, zurückgeführt werden auf räumliche Ordnungen und Bewegungen der letzten Elemente selbst. Damit gewinnt die ganze Ansicht nicht nur Anschaulichkeit, sondern die ganze mechanische Naturauffassung wird voll und ganz anerkannt und in das System aufgenommen.

Welchen Vorteil dies bietet, zeigt sich z. B. gleich an einem Punkte, wo Parallelismus und Erhaltung der Kraft durchgeführt werden soll. Bekanntlich ist der Parallelismus zwischen Geistigem und Leiblichem nur innerhalb sehr enger Grenzen zu beobachten. Wo er nicht beobachtet wird, wird er postuliert. Das geschieht auch von Herbart. Nach ihm müssen jedem Zustand in der Seele, auch dem abstraktesten Gedanken gewisse innere Zustände oder Zustandsänderungen und damit gewisse Bewegungen zunächst unter den Elementen des Gehirns entsprechen. Allein dergleichen Bewegungen sind in den meisten Fällen nicht zu beobachten. Das ist auch sehr natürlich, die Struktur der molekularen Anordnung und gar der atomistischen wird wohl kaum jemals Gegenstand der Beobachtung werden können. In allen diesen Fällen, wo Bewegung sich scheinbar verliert, weil sie als solche nicht mehr beobachtet (auch nicht als

Wärme, Elektrizität) nachgemessen werden kann, setzt man Wirkungen der Bewegung auf die Lagerung der kleinsten Massenteilchen voraus. »Zu diesem Zwecke nimmt man neben den gleichsinnig gerichteten Bewegungen, bei denen die Masse eines Körpers als Ganzes sich fortbewegt, auch noch ungleichsinnig gerichtete Bewegungen an, bei denen die Masse als Ganzes nicht von der Stelle rückt, ihre kleinsten Teile aber mehr oder weniger komplizierte Bewegungen, Vibrations-, Rotations-, Wirbelbewegungen u. s. w. ausführen. (Ebbinghaus.)

Dies ist nach Herbarts Ansicht, wonach die Materie bis ins kleinste molekular, atomistisch gegliedert ist, nichts befremdendes. Allein löst man alle diese Gliederung, räumliche Ordnung, Gleichgewicht und Bewegung in blofs ideale, innere, intensive Gruppierung auf, dann ist es nicht nur nicht vorstellbar, sondern überhaupt kaum fafsbar, was in Wahrheit diesem mechanischen Verlaufe mit seinen Verzögerungen, Hinderungen und Umsetzungen der Energie entsprechen soll. Wenn hier Identität oder strenger Parallelismus vorliegen soll, warum ist der Parallelismus nicht nach beiden Seiten hin gegeben, worin liegen die Hindernisse, dafs sich das Geistige nicht unmittelbar auch qualitativ im Leiblichen darstellt? Es ist ja nach dieser Ansicht gar keine selbständige Materie neben oder aufser dem Geiste vorhanden, die ein Hemmnis für die Darstellung des Geistes bieten könnte.

Darum liegt hier hinsichtlich der Klarheit wie Folgerichtigkeit für eine wissenschaftliche Auffassung die Ansicht Herbarts am nächsten. Sie fordert als notwendige Ergänzung für die allein gegebene Innenwelt eine Aufsenwelt, räumlich und zeitlich geordnet, mechanisch wirkend und sich bewegend, bestehend aus vielen letzten Elementen. Parallel den Bewegungs- und Lagerungserscheinungen gehen die inneren, intensiven, den geistigen verwandten Zustände in den Elementen. Für beide Reihen, innere wie äufsere Zustände, gilt im strengen Sinne das Prinzip von der Erhaltung der Kraft, insofern Wechselwirkung und Parallelismus zugleich.

Vielleicht bezieht mancher die Begriffe Wirkung und Ursache ausschliefslich auf äufsere, nämlich auf Bewegungsvorgänge. Nur wo Bewegung eine andere Form annimmt, wo Bewegung als Wärme, als Elektrizität u. s. w. thätig oder auch als Gleichgewichtszustand latent wird, nur da also wo eine Umsetzung der Bewegungsform stattfindet, soll nach einigen von Ursache und Wirkung und deren Äquivalenz gesprochen werden. Darum nimmt mancher Anstofs, wenn von Wechselwirkung zwischen Leib und Seele oder inneren und äufseren Zuständen die Rede ist.

Jene Beschränkung der Ursächlichkeit auf äufsere Zustände ist indes völlig willkürlich. Ursächlichkeit im strengsten Sinne herrscht auch unter den inneren Zuständen, unter den Vorstellungen der Seele. Diese Zustände bestehen in ihrer qualitativen Beschaffenheit fort, aber auch bei ihnen findet eine Umsetzung von aktueller in potentielle Energie und umgekehrt statt dergestalt, dafs die Summe beider Energieen in Rücksicht eines jeden Zustandes, oder jeder Vorstellung eine konstante Gröfse bleibt. Diese Umsetzung betrifft nicht die Qualität, als ginge eine Vorstellung in eine andere über, sondern Umsetzung bezieht sich hier nur auf die Energie, den Klarheitsgrad. Und in der Bindung und Lösung oder in der Umsetzung der aktuellen Energie in potentielle und umgekehrt besteht die ganze Wechselwirkung der Vorstellungen unter einander, ja darin besteht zuletzt das ganze geistige Leben.

Nun aber fragt es sich immer noch, gesetzt auch man gäbe Ursächlichkeit zu zwischen äufseren Zuständen unter sich und zwischen inneren Vorgängen unter sich, findet zwischen inneren und äufseren Zuständen Wechselwirkung statt?

Zunächst ist festzuhalten, dafs innere Zustände nicht in äufsere und äufsere nicht in innere umgesetzt werden können. Wir haben es hier mit zwei Reihen disparater Zustände zu thun, die nicht in einander übergehen können. Ebenso gewifs ist jedoch die Thatsache, dafs innere und äufsere Zustände in Wechselbeziehung stehen, dafs also z. B. auf gewisse Bewegungen eine Tonempfindung folgt und umgekehrt gewisse Willenserregungen Zusammenziehung der Muskeln zur Folge haben. Wird man nun auch niemals das Wie völlig begreiflich machen können, so ist doch an dem Dafs kein Zweifel. Vollständig begreiflich oder anschaulich kann man auch nicht machen, wie Vorstellungen auf einander wirken oder überhaupt den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung. Das hängt damit zusammen, dafs uns das Reale und dessen Thätigkeit immer nur als Erscheinung gegeben ist.[1])

Aber das hindert durchaus nicht, von Ursache und Wirkung zwischen äufseren und inneren Zuständen, wo sie mit einander in Beziehung gegenseitiger Veränderung stehen, zu sprechen. Will man jedoch Wirkung und Ursache nur auf Fälle der Abhängigkeit beziehen, wo eine Umsetzung der Energie stattfindet, dann sage man: innere und äufsere Zustände entsprechen einander, oder stehen

[1]) Von einer Umsetzung der Bewegung in geistige Energie sprach Stumpf in der Eröffnungsrede des 3. Psychologenkongresses. Dagegen hat sich K. Lasswitz gewendet (Wirklichkeiten S. 115).

in wechselseitiger Abhängigkeit oder Funktion. Wird also das Gleichgewicht der äufseren Lagenverhältnisse unter den Atomen eines Moleküls von aufsen gestört, so mufs auch das Gleichgewicht der inneren Zustände jedes einzelnen Atoms in besonderer Weise gestört werden. Und umgekehrt.

Diese einander entsprechenden Änderungen der inneren und äufseren Zustände infolge eines äufseren Reizes erstrecken sich längs der Nervenfaser bis zum Gehirn, wo denn auch in der Seele ein entsprechender innerer Zustand, nämlich die Sinnesempfindung, hervortritt. Hinsichtlich der äufseren Zustände verhält sich dabei die Seele im allgemeinen nicht anders als jedes andere dem Gehirn angehörende Atom. Bei der Verbindung von Atomen wird aktuelle (Bewegungs)-Energie frei, zur Trennung wird aktuelle Energie verbraucht.

Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele ist im allgemeinen nicht klarer und nicht dunkler als überhaupt die Wechselwirkung zwischen mehreren realen Wesen. Auch die chemische Thätigkeit besteht nicht lediglich in den damit verbundenen Bewegungs-Erscheinungen.

Das erkennt auch Erhardt. »Die psychischen Vorgänge sind keineswegs die einzigen Veränderungen, die sich in unräumlicher, rein intensiver Form vollziehen, ohne in der Aufsenwelt als Bewegungen zur Erscheinung zu kommen. So finden z. B. bei dem Zustandekommen von chemischen Verbindungen aufser den Bewegungsprozessen, durch welche die Umlagerung der Teilchen bewirkt wird, noch intensive, dynamische, innere Prozesse statt. Solche innere Prozesse mufs man annehmen, weil aus der blofs mechanischen Umlagerung der Elemente sich die qualitative Beschaffenheit der Verbindung unmöglich erklären läfst.... Die psychischen Vorgänge stehen also mit ihrem unräumlichen, intensiven Charakter keineswegs allein in der Wirklichkeit; ebensowenig nimmt jedoch die Seele selbst in der gleichen Hinsicht eine völlige Ausnahmestellung gegenüber den anderen, realen Elementen der Natur ein.«[1]) Auch Wartenberg kommt unserer Ansicht nahe, wenn er bemerkt[2]): Wenn die Seele (als Substanz gedacht) durch ihre Willenskraft auf den Leib wirkt, so ist dies Wirken nichts anderes, als eine innere Beziehung zwischen der Willenskraft und dem Kräfte-

[1]) Erhardt, Wechselwirkung zwischen Leib und Seele 1897. S. 95 und derselbe in Falckenbergs Zeitschrift f. Philos. u. ph. Kritik 1900. Bd. 116. S. 274.

[2]) Problem des Wirkens und die monistische Weltanschauung 1900.

system von Atomen, die in der betreffenden psychophysischen Wirkungssphäre liegen, eine Beziehung rein intensiver Natur. Auf Grund dieser Beziehung wird im betreffenden dynamischen System der Atome, welche das Centralorgan zusammensetzen, eine bestimmte Veränderung hervorgerufen, welcher nunmehr durch Wechselwirkung der Atome d. h. durch physische Ursachen in der Form einer bestimmt gearteten Bewegung sich fortsetzt.

In ähnlichem Sinne äufsert sich Mauthner. »Die Vertreter des Parallelismus sagen, dafs kausale Zusammenhänge nur zwischen verschiedenen physiologischen Erscheinungen bestehen und dann wieder zwischen psychologischen Erscheinungen, dafs es aber ein Kausalverhältnis zwischen physiologischen und psychologischen Erscheinungen nicht gebe. So lange wir jedoch den Begriff der Ursache in unserer Sprache oder unserem Denken haben, so lange wird der physiologische Vorgang für uns auch Ursache des psychologischen heifsen. Nur weil wir so ganz aufser stande sind, mit den Mitteln unserer Sprache, welche ganz und gar auf äufsere Beobachtungen und gar nicht auf innere eingerichtet ist, eine Brücke zu schlagen von der Nervenbewegung zu unseren Bewufstseinserscheinungen, darum greifen wir verzweifelt zu dem ganz unpassenden Bilde vom Parallelismus.

Bequem ist das Wort freilich. Kann man z. B. die Ichvorstellung nicht erklären und doch nicht ohne sie auskommen, weil es in der ganzen Psychologie nicht das leiseste Fühlen oder Wollen giebt ohne ein fühlendes und wollendes Ich, so nennt man das Ich einfach die subjektive Parallelerscheinung einer bestimmten biologischen Entwicklungsstufe (Jodl, Lehrb. d. Psychologie 93). . . . Wäre unsere Sprache nicht allein für äufsere Beobachtungen eingerichtet, so müfsten wir einsehen, dafs schon in dem Schwingen der Glocke ein Parallelismus von Aufsen und Innen da sein mufs, dafs auch schon den Schwingungsbewegungen der Glocke, die doch nur für unsere Sinne da sind, irgend ein innerer Vorgang entsprechen mufs, der für die Glocke oder vielmehr für ihre elementaren Teilchen da ist, denn Glocke ist das Ding nur für uns. Vielleicht ist für die elementaren Teilchen der Metallmasse das, was für uns Schwingungsbewegung ist, bereits schon wie eine Art Innenleben. Dann hätten wir schon am Anfang der Kausalreihe gewissermafsen zwischen Seele und Leib zu unterscheiden und der Begriff Parallelismus hätte einen ganz anderen Inhalt«[1]), nämlich den, den ihr die Herbartsche Meta-

[1]) Mauthner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache. I. Sprache und Psychologie. Stuttgart, Cotta, 1901. S. 259 ff.

physik giebt, dafs innere und äufsere Zustände in den letzten Elementen der ganzen Natur, der unorganischen (Glocke) und der organischen, der bewufstlosen wie der bewufsten einander genau entsprechen müssen.

Herbarts Metaphysik und der gesunde Menschenverstand

Herbart bemerkt einmal (IV. 575), er habe die Gewohnheit gehabt, dieselben Dinge, welche das mit dem System bewaffnete Auge zu erkennen glaubte, auch noch mit blofsem Auge zu betrachten. Versuchen wir dies gleichfalls und betrachten einmal Herbarts Metaphysik, ihre Methode und ihre Ergebnisse, ohne System, mit blofsem Auge, also vom Standpunkte des gesunden Menschenverstandes aus. Dieser behält ja auch in der Philosophie seine Stimme. Goethe meint sogar: Genau besehen ist alle Philosophie nur der gesunde Menschenverstand in amphigurischer Sprache. Von der Philosophie habe ich mich selbst immer frei erhalten: der Standpunkt des gesunden Menschenverstandes war auch der meinige (Gespr. mit Eckermann II. 55). Und dahin darf man wohl auch Kants Wort (Kr. d. v. V. 640) deuten: »Verlangt ihr denn, dafs eine Erkenntnis, welche alle Menschen angeht, den gemeinen Verstand übersteigen und nur von den Philosophen entdeckt werden sollte? Eben das, was ihr tadelt, ist die beste Bestätigung von der Richtigkeit der bisherigen Behauptungen, da es das, was man anfangs nicht vorhersehen konnte, entdeckt, nämlich dafs die Natur in dem, was Menschen ohne Unterschied angelegen ist, keiner parteiischen Austeilung ihrer Gaben zu beschuldigen sei, und die höchste Philosophie in Ansehung der wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft es nicht weiter bringen könne, als die Leitung, welche sie auch dem gemeinen Verstande hat angedeihen lassen.«

Man lege nun einmal den Mafsstab des gesunden Menschenverstandes an die Metaphysik Herbarts an, ob sie diese Probe besteht; natürlich ist der gesunde, also der an den Naturwissenschaften vielfach geläuterte Menschenverstand gemeint.

Schon der Ausgangspunkt, den Herbarts Metaphysik nimmt, liegt dem gesunden Menschenverstand am nächsten, nämlich das unmittelbar Gegebene. In dieser Beziehung sei beispielsweise an den Kernpunkt aller Metaphysik erinnert, an den Kausalbegriff. Da Kausalität selbst nicht gegeben ist, noch gegeben sein kann, so ist die Frage, was ist das Gegebene, welches Anlafs zur Bildung des Kausalbegriffs giebt?

In der Beantwortung dieser Frage verfehlen alle das Ziel, die sich Hume anschliefsend fragen: wie folgt aus der Ursache die Wirkung? Es ist bemerkenswert, wie alle diejenigen, welche die objektive Notwendigkeit zwischen Ursache und Wirkung leugnen, die Frage so stellen: wie folgt die Wirkung aus der Ursache oder psychologisch gewendet: wie fängt es der Wille an, auf die Nerven zu wirken? Herbart (Einl. § 23) nennt diese Frage »verschroben«. Man mufs umgekehrt von der Wirkung ausgehen und suchen auf die Ursache zu kommen. Gegeben ist die Veränderung zunächst weder als Ursache noch als Wirkung, sondern als Thatsache. Diese Thatsache besteht in der Abweichung von dem gewöhnlichen Laufe der Dinge. Darin sind wohl alle einverstanden: blieben die Dinge und deren Beziehungen genau dieselben, so würde die Frage des Warum gar nicht entstehen.[1]) Aber nicht nur, wenn Veränderung eintritt, etwa das Wasser zu Eis wird, auch wenn eine gewohnte Veränderung nicht eintritt, fragt man: warum? z. B. wenn die Sonne von ihrem regelmäfsigen Laufe abweichen würde, wenn das Kommen des Frühjahrs sich verzögert u. s. w. Es ist ein grofser Unterschied, ob man bei der Frage nach dem Zusammenhang von Ursache und Wirkung, von dieser oder von jener ausgeht. Geht man vom Gegebenen, also von der Veränderung aus, und erhebt die Frage: warum? so mufs man auch sogleich fragen: warum erhebt sich diese Frage? warum nimmt man die Veränderung nicht ruhig hin? Thatsächlich wenigstens haben die Menschen sich nicht daran genügen lassen. Hier ersinnen nun die Philosophen allerlei Triebe, die dies bewirken sollen: den Kausalitätstrieb, den Trieb nach Vervollständigung, das unbehagliche Gefühl (bei der Veränderung) los zu werden (Mach), die Natur zu verstehen und viele ähnliche Wendungen, die alle darauf hinauslaufen, zu sagen: Veränderung ist ein Widerspruch, Widersprechendes kann nicht geschehen, es mufs also zu dem sich verändernden Dinge etwas hinzugekommen oder davon weggekommen sein.[2])

Derartige Betrachtungen gehen nicht aus von der Frage: wie geht von der Ursache eine Veränderung aus, sondern sie beginnen mit der Veränderung als Thatsache: »Wenn eine Sache, die man als solche und keine andere zu kennen glaubte, sich vor unseren Augen verändert, so bleibt schon der gemeine Verstand nicht bei dem Ungedanken stehen, dieses Neue und jenes Alte sei ein und dasselbe, sondern er nimmt an ein Zusammen der Sache mit irgend einer

[1]) Vergl. Wundt Ztschr. f. ex. Ph. XII. 59 u. Über Werden und Kausalität. a. a. O. XVIII. 129.

[2]) Vergl. diese Zeitschrift 1900 S. 358.

anderen Sache sei entweder eingetreten oder aufgehoben. Das flüssige Wasser, in Eis verwandelt, habe Wärme verloren; dasselbe, als Dampf verflüchtigt, habe Wärme in sich aufgenommen. So wird die Schuld des anscheinenden Widerspruchs auf etwas Fremdes geschoben. Dieses Fremde wird gedacht als eingreifend, als sich verbindend mit dem, was die Veränderung leidet; es wird also gedacht wegen einer Notwendigkeit, die im Denker entsteht; es wird nicht angeschaut, denn die Erfahrung begnügt sich vielmehr, uns in der sinnlichen Erscheinung das widersprechende veränderliche Ding vor die Augen zu stellen. Uns selbst bleibt es überlassen, getrieben vom Bedürfnisse des Denkens, unter den begleitenden Umständen der Erscheinung dasjenige aufzusuchen, auf welches wir die Schuld des Widerspruchs abladen, welches wir als das Hinzukommende oder Entweichende ansehen können.

Eine völlig fertige Kategorie der Ursache ist hier nicht zu finden. Hier mufs der gemeine Verstand gegen die Kantische Schule in Schutz genommen werden. Zum Rätsel wird es uns, sobald wir fragen, wie denn die Wirkung in dem einen habe erfolgen können vermöge des andern?[1])

Nun erst erfolgt die Frage HUMES: Wie kann eine Ursache eine Wirkung zur Folge haben. Aber den anfänglich höchst unvollkommenen Begriff der Ursache hat sich der gemeine Verstand als Heilmittel gegen den Widerspruch der Veränderung erfunden (HERBART Enc. N. 130). Selbst wenn nun die Frage: wie Ursache und Wirkung zusammenhängen, nicht sogleich beantwortet werden kann — und diese Antwort zu finden, ist ja ein Hauptgeschäft der Metaphysik — bleibt doch einmal die Veränderung als Erzeugerin des Kausalbegriffs bestehen, wie auch die Erkenntnis, dafs die Veränderung einer Ursache bedarf, eines Hinzukommens zu oder Hinweggehens von dem sich verändernden Dinge.

So wichtig ist schon die Fragestellung, der Ausgangspunkt. HERBART trifft hier mit dem gesunden Menschenverstande zusammen, der sich nicht künstliche Probleme macht, sondern sie im Gegebenen findet, in unserem Falle nicht zuerst nach dem Wie, nämlich nach dem Zusammenhange von Ursache und Wirkung fragt, sondern nach der Denkbarkeit der gegebenen Veränderung.

Doch das ist ein Punkt, an dem viele anstofsen, ob nämlich das Gegebene nicht ohne weiteres denkbar sei, ob darin Probleme oder gar Widersprüche liegen, die zu lösen sind.

---

[1]) HERBART, Psych. als W. § 35 u. Einl. § 130.

Herbart hat mehrmals den Grundgedanken seiner Metaphysik, dafs nämlich unsere Begriffe von dem Geschehen in der Natur anfangs widersprechend sind, wie das Ding mit mehreren Merkmalen, das Werden, das Ich als paradox für den gemeinen Menschenverstand bezeichnet, und sehr oft hat man ja das auch als Paradoxie empfunden; allein er hat auch gezeigt, dafs der gesunde Menschenverstand überall so verfährt. Wie oft widerlegt jemand im gewöhnlichen Leben seinen Gegner, indem er ihn ad absurdum führt, das heifst, man weist ihm nach, dafs seine Begriffe sich untereinander widersprechen, dafs er also thatsächlich gedacht hat, was normalerweise nicht (vereinigt) gedacht werden kann. Wie oft sieht man auf ein ganzes Zeitalter hin und sagt: damals wohnten noch zwei oder mehrere Gedanken, Anschauungen friedlich in den Köpfen beieinander, von denen wir jetzt einsehen: eins schliefst das andere aus, denn sie widersprechen einander. Wie oft hat man nicht selbst den scharfsinnigsten Denkern, wie etwa Kant war, die versteckten Widersprüche in seinem System nachgewiesen. Haben nicht jederzeit die einander bestreitenden philosophischen Schulen es sich zum besonderen Geschäfte gemacht, die Gegner ad absurdum zu führen d. h. die ihnen selbst verborgenen Widersprüche in ihren Lehrsätzen aufzudecken? Wir erleben es ja, wie die Begriffe Kraft, Stoff, Geist, Raum, Zweck u. s. w. einer beständigen Umwandlung unterworfen sind und also sehr nachdrücklich zeigen: diese Begriffe können nicht so bleiben, wie sie sich in den Köpfen der Menschen oft zufällig gebildet und durch die Sprache festgesetzt haben. Alle Natur- und Geschichtswissenschaften sind nur dadurch fortgeschritten, dafs sie das zunächst Gegebene oder Überlieferte prüften, es widersprechend in sich selbst oder mit anderen Thatsachen fanden und dann berichtigten und ergänzten, etwa die wahren Bewegungen, die wahren Entfernungen der Sterne suchten, die sich hinter den scheinbaren verbargen oder in der Geschichte die wahren Begebenheiten, die wirklichen Motive hinter den überlieferten. Manchem erscheint es als paradox, dafs die Metaphysik nicht Wahrheit aus Wahrheit, sondern Wahrheit aus Irrtum entwickeln mufs, weil die anfängliche Auffassung der Natur vielfach unklar, ja widersprechend sei. Allein der Lauf der Wissenschaften hat wohl längst den gesunden Menschenverstand überzeugt:

es ist der Wahrheit stille Quelle
Im dunklen Schutt des Irrtums aufzugraben.

Welche Methode wendet nun Herbart an, um die Probleme im Gegebenen zu lösen? Keine andere, als deren sich jede gründ-

liche Wissenschaft von jeher bedient hat. Vor allem sind allerlei Wünsche, Belieben, Neigung, Vorurteile, Werturteile, Schielen nach gewünschten Resultaten ausgeschlossen. Der gesunde Menschenverstand wird auch nie zugeben, dafs für Philosophie ein besonderes Denkorgan angenommen werden müsse, das nur einigen wenigen auserwählten Geistern verliehen sei, etwa eine intellektuelle Anschauung oder ein auf Einheitlichkeit gerichteter Wille oder dergleichen.

Schwerlich wird der gesunde Menschenverstand für Denken, Forschen, Untersuchen ein anderes Ziel anerkennen, als eben Wahrheit zu gewinnen, festgestellte, allgemeingiltige für alle Menschen und für alle Zeiten bleibende Wahrheit. Ein gesundes Denken kann und darf sich nicht befreunden mit jener Auffassung, die sich noch nicht gehörig abgesetzt hat von den Gesichtspunkten, nach denen man dichterische oder sonst künstlerische Werke zu schätzen pflegt. Diese Art der Schätzung theoretischer Erkenntnis im Sinne des Voluntarismus ist oben im Anschlufs an Adickes und früher an Paulsen (diese Ztschr. 1899 S. 452) geschildert. Darnach giebt es über die eigentlich entscheidenden Fragen keine allgemeingiltige Antwort, es giebt nur relative Wahrheiten. Etwas kann wahr sein für diesen Charakter, aber nicht für jenen, wahr, weil passend für diese Zeit, aber nicht für eine andere. In keiner ernsten Wissenschaft wird man so verfahren, und ist der Menschenverstand gesund, so wird er sagen: was wahr ist, ist wahr für alle, die es verstehen. Was unmittelbar evident ist, was zwingend bewiesen werden kann, ist absolut wahr. Freilich giebt es viele Punkte, oft die, die uns am meisten am Herzen liegen, da ist eine solche Entscheidung nicht möglich. Dann gilt es diese Grenzen innezuhalten. Die Philosophie wie jede Wissenschaft darf nicht mehr lehren, als was sie weifs.

Darum wird der gesunde Menschenverstand Herbart recht geben, der nur das als Wissen gelten liefs, dessen Gegenteil als unmöglich erkannt war. Man wird mit Recht mifstrauisch sein gegen eine Philosophie, die da glaubt das clair-obscure sei ihr notwendiger Charakter, sie dürfe sich nicht binden an die Kategorieen wahr und falsch, stehe jenseits von Richtig und Unrichtig, müsse ihre Entscheidungen nach Gemütsneigungen, Stimmungen und dergleichen fassen. Oder auch, Philosophie sei die Zeit in Begriffe gefafst. Das heifst: den wandelbaren Meinungen seiner Zeit ein gelehrtes Kleid anziehen.

Herbarts Philosophie ist keine persönliche, keine nur für gewisse Zeiten passende, sondern sie geht, wie alle Wissenschaft, auf

sichere für alle und für alle Zeiten geltende Ergebnisse aus. Damit ist natürlich noch nicht gesagt, dafs sie dies erreicht habe. Allein das Streben nach Wahrheit rein um der Wahrheit willen ist etwas, was sie von vielen anderen Philosophieen unterscheidet.

Jedes Denken, was nicht blofs Auffassen und Wiedergeben des Gegebenen und wiederum auch nicht blofses Phantasieren sein will, mufs' sich nach den allgemeinen Denkgesetzen, den Axiomen richten. Dafs A = A, dafs Widersprechendes nicht sein könne, dafs Gleiches zu Gleichem Gleiches ergiebt, ungleiche Wirkungen ungleiche Ursachen haben müssen, versteht sich für den gesunden Menschenverstand von selbst. Und jede ernstliche Forschung mufs ihm hier beistimmen. Mag man die Axiome ansehen als angeboren, a priori, oder als erworben, langsam entstanden, immer müssen sie als giltig vorausgesetzt werden. Oder wie könnte jemand daran denken, sie zu beweisen? Wie würde denn der Beweis für A = A lauten? Es müfste immer das Zubeweisende vorausgesetzt werden, denn alle Beweisgründe gehen zuletzt auf unbeweisbare, weil des Beweises nicht bedürftige, unmittelbare Evidenzen zurück. Darin stimmt Herbart dem gesunden Menschenverstand zu. Sachlich verfahren. Das heifst: den Widerspruch zu vermeiden, das Widersprechende anzusehen als etwas, wo sich unsere Gedanken verwirren und aufgelöst werden müssen, so dafs also in Wahrheit das Widersprechende unmöglich sein oder geschehen könne. Auch was Herbart die Methode der Beziehungen nennt, ist stets vom gesunden Menschenverstand geübt worden: wo eine Ursache nicht genügt, einen beobachteten Vorgang zu erklären, schliefst man auf mehrere, wo die bekannten Ursachen nicht zur Erklärung hinreichen, nimmt man unbekannte zu Hilfe. So heifst es bei Mädler in einem Vortrage über die Astronomie des Unsichtbaren: es mufs eine Möglichkeit vorhanden sein, aus wahrgenommenen Wirkungen, wenn sie keiner der bekannten Ursachen zugeschrieben werden können, auf noch unbekannte zu schliefsen und diese dadurch näher zu bestimmen.

Als Joung beobachtet hatte, dafs Licht zu Licht hinzukommend, dieses nicht immer verstärkte, sondern zuweilen auslöschte, schlofs er, dafs unter den dabei zusammentreffenden Lichtstrahlen trotz ihrer anscheinenden Gleichheit ein Unterschied vorhanden sein müsse, nämlich dafs nach der Undulationstheorie Wellenberg und Wellenthal sich ausgleiche.[1]

[1] Andere Beispiele s. Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte 14. Ein Gegner der Herbartschen Metaphysik glaubt etwas wider Herbarts Methode der Beziehungen zu sagen, indem er auseinandersetzt, dafs diese Methode gar nichts

In ähnlicher Weise gelangt Herbart von der gegebenen Erscheinung auf letzte reale Elemente als die Bedingungen der Erscheinungen, daſs er hierbei streng nach dem Kausalbegriff verfährt, ist ganz im Sinne des gemeinen Menschenverstandes wie der geläuterten Wissenschaft. Und Heinrich (Zur Prinzipienfrage der Psychologie 1899 S. 11) hat recht, wenn er bemerkt: »Dem Versuche einer konsequenten kausalen Betrachtung der Psychologie begegnet man nur ein einziges Mal in der Geschichte. Es ist bei Herbart.« Nur muſs dieses Wort auf die ganze theoretische Philosophie Herbarts ausgedehnt werden. Sie kennt keine anderen Begründungen und Fortschreitungen, als welche durch das Kausalgesetz gefordert werden.

Und wie verhält sich nun der gesunde Menschenverstand zu den von Herbart so gewonnenen Ergebnissen der Metaphysik? Überaus willkommen muſs ihm der Realismus sein. An den Solipsismus oder strengen Idealismus glaubt im Grunde niemand, wenigstens hält es keiner in diesem Gedanken aus. »Dem Naiven, dessen Glaube an die Auſsenwelt feststeht, erscheint der Solipsismus lächerlich, dem skeptisch erschütterten Denker unheimlich. Um dieser Folgerungen willen wurde Reid aus einem Anhänger Berkeleys zu dessen Gegner. Er ruft entrüstet und entsetzt aus: Vorstellungen sind meine einzige Gesellschaft! Fürwahr eine kalte Gesellschaft! Hingegen erfüllt vielleicht den Menschenfeind, was den Menschenfreund so schaurig umweht, nämlich die absolute Einsamkeit mit einer Art von düsterem Behagen.[1])

Und allerdings kann der absolute Idealismus oder Solipsismus auch für das sittliche Verhalten nicht gleichgiltig bleiben.

Wer die Tiere im Sinne von Des Cartes als seelenlose also auch gefühllose Maschinen betrachtet, wird sie anders behandeln als der, der meint: das Tier fühlt, wie ich den Schmerz.

Wer nun gar alles, auch alle Menschen nur als seine eigenen Projektionen oder Reduktionen oder Produkte des Ich, also ohne jede eigene Wirklichkeit ansehen kann und sich daran gewöhnt, für den hört natürlich jede Moral auf.

Die sonst konsequenten Idealisten Berkeley und Fichte wurden mit vollem Bewuſstsein an diesem Punkte inkonsequent und nahmen

---

Besonderes sei, sondern daſs alle Wissenschaft von jeher darnach verfahren sei. Siehe Jahrbuch für wiss. Pädagogik 1879 Nr. 11. S. 223. »Das ist kein Tadel, sondern eine Anerkennung, wenn Herbarts Methode gar nichts anderes sage, als was der natürliche logische Takt jedem klaren Kopfe unmittelbar eingiebt.«

[1]) Ztschr. f. ex. Ph. XV. 420.

aus moralischen Gründen die Existenz der anderen Personen an. Aber eine Inkonsequenz ist es, und es kommt dadurch ein völliger Zwiespalt in das System hinein, von dem nur der kritische Realismus befreien kann.

Auch der Phänomenalismus, der an der Aufsenwelt zweifelt, der es dahingestellt sein läfst, ob es eine reale Aufsenwelt giebt, dem der Gedanke des Solipsismus ebenso richtig erscheint als sein Gegenteil, auch dieser Standpunkt begründet in jedem Konsequenten eine Zwei-Seelen-Theorie in seinem Geiste. Bei allem Verkehr mit der sogenannten Aufsenwelt, bei allen Forschungen der Natur und Geschichte mufs sich dann der Forscher sagen: was ich erforsche, sind nur Reduktionen, Ausgleichungen meiner eigenen Gedanken, denen wahrscheinlich nichts Reales entspricht.

Wie eine Art Erlösung müfste solchen konsequenten Phänomenalisten der Realismus Herbarts erscheinen. Dieser ist freilich nicht der naturwüchsige Realismus des gemeinen Menschenverstandes, denn Herbarts Realismus ist aus der Überwindung des Idealismus hervorgegangen. Allein dem Ergebnis nach trifft er doch mit dem Realismus des gesunden Menschenverstandes zusammen. Auch dieser meint nicht, dafs die Dinge genau so sind, wie ich sie denke, dafs das mir süfsschmeckende auch an sich süfs sei, oder salzig, oder rot oder weich. Dazu sind die Ergebnisse der Naturforschung schon viel zu weit verbreitet, dafs man zwischen scheinbaren und wirklichen Stellung und Bewegung der Gestirne unterscheidet, und dafs Ton und Farbe auf ton- und farblosen Schwingungen beruhen. Allein das ändert die Grundanschauung des Realismus nicht. Das Rote ist doch auch in der Welt an sich vom Blauen verschieden, das Farbige vom Tönenden, das Weiche vom Harten. Ganz ähnliche Unterschiede und Ähnlichkeiten, wie sie unter unseren Empfindungen bestehen, müssen auch unter deren äufseren Bedingungen statt haben. Ungleiche Wirkung ungleiche Ursache. Genauer können wir die formalen Bestimmungen der Aufsenwelt erforschen. Damit in uns die Vorstellung eines Dreiecks entsteht, müssen die Muskelempfindungen des Auges gerade so assoziiert werden, wie dies nur geschehen kann, wenn das beobachtete Objekt selbst dreieckig ist. Wir gewinnen die Vorstellungen des Räumlichen, des Bewegten, des Zeitlichen nur wenn vorausgesetzt wird, dafs die Welt selbst räumlich und zeitlich geordnet ist.

Der gesunde Menschenverstand mufs sich sagen, das Was der Dinge kenne ich nicht, es ist aber auch sehr gleichgiltig, ob ich es kenne oder nicht. Was liegt daran, ob das, was ich Farbe nenne,

nicht vielleicht einem gehörten Tone in der Welt an sich ähnlicher ist als einer Farbenqualität, die Hauptsache ist, sich wissenschaftlich zu überzeugen, dafs meiner Empfindung etwas selbständiges entspricht und dafs die wahrgenommenen Beziehungen des Raumes, der Zeit, der Kausalität auch unter den Dingen — an sich gelten. Und eben weil der Intellekt oder die Seele der ursprünglichen inneren Kategorien, Formen u. dergl. entbehrt, diese vielmehr erst durch Einwirkung der Aufsenwelt sich bilden und ausbilden, darum kann in den Wahrnehmungen keine andere Form oder Regelmäfsigkeit sein, als eine solche, die in den Verhältnissen der Aufsenwelt selbst begründet ist und eben deswegen nehmen wir die wirklichen Gegenstände auf eine solche Weise geordnet wahr, wie sie wirklich geordnet sind.

Was wir erkennen von der Natur, sind nicht die Dinge an sich, wohl aber Verhältnisse der Dinge.

Der gesunde Menschenverstand, zu dem hier immer alle Natur- und Geschichtsforschung gerechnet wird, kann und wird sich den Realismus nicht nehmen, noch auch nur zweifelhaft machen lassen. Es wird ihm auch nicht genügen, die Realität der Welt anzunehmen, weil man dies wünscht, weil man es glaubt, weil man sonst allen Halt verliert, kurz aus blofsen Gründen des Gemüts, ihm wird es, wie Kant sagt, immer ein »Skandal« sein, wenn der Realismus nicht als Ergebnis des Denkens gegen Zweifel sicher gestellt werden kann und zwar so, dafs hier kein anderes Denken ins Spiel kommt als das, was auf Vermeidung des Widerspruchs ausgeht, also die Unmöglichkeit des Gegenteils darthut.

Wir haben bei Herbart eine in allen einzelnen Teilen einheitlich angelegte und durchgeführte Naturanschauung. Schon dieser streng einheitliche Zusammenhang der Anschauung giebt dem System Herbarts einen grofsen Vorzug vor vielen anderen. Das, was z. B. Lotze bietet, zerfällt in mindestens zwei gar nicht mit einander verträgliche Teile. Erst redet er als Naturforscher, als Realist, als Pluralist, Atomiker ganz im Sinne Herbarts. Dann trägt er den damit unverträglichen substantiellen Monismus etwa im Sinne Schellings vor.[1]) Ein ganz ähnlicher schroffer Dualismus der Anschauung zeigt sich bei Fechner und Wundt. Desgleichen zerfällt

[1]) Dies ist u. a. ausführlich nachgewiesen von M. Wartenberg (das Problem des Wirkens und die monistische Weltanschauung mit besonderer Beziehung auf Lotze 1900). Was hier von Lotze gesagt wird, gilt meist von allen Naturforschern, sofern sie zuletzt ihre Ansichten in Monismus auslaufen lassen. »Offenbar stand

die Anschauung Mach's, Ziehens, Verworn's u. a. einmal in den Realismus, dem ihre Forschungen gelten, sodann wird aber die ganze Natur aufgehoben und als Erzeugnis des eigenen Ich erkannt.

»Im Gegensatz zu allen idealistisch-pantheistischen Philosophemen hat Herbart unter strenger Festhaltung des atomistischen Grundgedankens und des bereits von Kant völlig richtig erfaſsten Existentialbegriffs und mit Überwindung des Fichteschen Idealismus eine Monadologie aufgestellt, die eine Einsicht in die Gesetze des geistigen Lebens sowohl als auch in den Zusammenhang des geistigen und leiblichen Geschehens gewährt.« [1])

Wieviel nun auch an Herbart's Versuchen, die besonderen Naturerscheinungen zu erklären, auf Grund der neueren Erkenntnisse aufzugeben, abzuändern, zu ergänzen ist und bereits namentlich durch C. S. Cornelius verbessert ist: die Grundzüge, also gerade das Metaphysische können nicht aufgegeben werden. Dazu gehört vor allem der Pluralismus oder die Atomistik. Herbart faſste ja die Atome in vieler Beziehung anders als die Alten und die physikalische Atomistik dies thaten, aber, sagt er (IV. 256), an diesem Punkte hat unsere Lehre Ähnlichkeit mit der alten Atomistik; und das ist kein Übel, denn auch mit der Erfahrung, mit dem gesunden Verstande, mit der Physik und Chemie hängt die Atomistik sehr nahe zusammen, welches in der Naturwissenschaft immer von neuem zum Vorschein kommt.«

Und gerade wie zu Herbarts Zeit unter dem Einfluſs von Kant, Fichte u. a. der Substanzbegriff, also auch der der Atome durch bloſsen Dynamismus ersetzt werden sollte, so heute, wo bloſse Aktualität, Erscheinung, Kraft an die Stelle des Stoffes oder der Substanz treten soll. Allein der gesunde Menschenverstand wird es sich nicht nehmen lassen, daſs Kraft oder Erscheinung auch einen Stoff als Träger erfordert. Man wird immer schlieſsen: keine Kraft ohne Stoff, weil eine im Leeren schwebende Kraft ein Widerspruch ist. »Der Philosoph mag wohl vom grünen Tisch aus die Wahrheit des Substanzbegriffs bestreiten und das Sein in lauter Aktualität auflösen: der unbefangene Mensch besteht darauf, daſs wo Handlung ist, auch ein Handelndes, wo Bewegung auch ein sich Bewegendes, wo Kraft ist, auch eine Substanz sein muſs. Er wird auch einer Auflösung

ihm (Lotze) aus ästhetischen Gründen der Monismus im Voraus fest; um denselben theoretisch zu begründen, griff er nach dem Mittel, im transcendenten Wirken einen Widerspruch zu entdecken, wodurch er sich aber mit seinen eigenen Ausführungen in Widerspruch setzt.« (S. 10 f.)

[1]) C. S. Cornelius, Grundzüge einer Molekularphysik. V.

der Materie in lauter Kräfte solange mit Mifstrauen gegenüberstehen, bis man ihm gesagt hat, an welchem Sein diese Kräfte haften«.[1])

»Wer fortschreiten will in der Natur und Selbsterkenntnis, darf den Substanzbegriff nicht scheuen (Herbart).[2])

Übrigens bezeugen fast alle Aktualisten, dafs sie selbst der Substanz nicht entbehren können, wenn sie zuletzt alles Welt- und Geistesgeschehen auf Eine Substanz zurückführen, mögen sie diese nennen Substanz, Idee, Wille, All-Eins u. s. w.

Neben der Atomistik sei noch an einen andern Punkt erinnert, der gerade für die naturwissenschaftlichen Verhandlungen in unseren Tagen so wichtig ist, nämlich an die Theorie der inneren Zustände. In diesen fand Herbart eine Brücke zwischen materiellem und geistigem Geschehen.

Darnach mufs jedes der letzten Elemente der toten namentlich aber der lebenden Materie angesehen werden als behaftet mit einem System innerer, intensiver Zustände. Und hier ist ein Mittelglied gefunden zwischen Materie und Geist.

Wie grob im Vergleich mit Herbarts Lehre sind z. B. die Gleichnisse, unter denen man sich oft zu verdeutlichen sucht, was im Nerv geschieht, wenn er den Sinnesreiz leitet. Da bemerkt Lipps: das Wesen der Nervenerregung ist noch nicht klargestellt. Man benutzt darum Bilder zur Veranschaulichung der Vorgänge. Insbesondere hat man die Leitung der nervösen Erregung mit der Leitung des elektrischen Stromes in einem Telegraphendraht verglichen. Man hat auch das Bild eines Lauffeuers oder einer explodierenden Pulvermine gewählt, um der beim Leitungsvorgang stattfindenden Auslösung von Spannkräften der Nervensubstanz gerecht zu werden.«[3])

Mit Beziehung auf Ähnliches weist Herbart auf die Reizbarkeit der Nerven hin, »auf einen Gegenstand, der es den Physiologen längst nahe gelegt hat, an innere Zustände zu glauben. Hier hoffe ich, sagt er, wird man der Hypothesen von einem Nervenfluidum, oder von Nervenschwingungen, oder von den Nerven als galvanischen Konduktoren längst müde sein; man wird einsehen, dafs man jeden Nerven als eine Kette empfindender Teile betrachten mufs, dafs

---

[1]) Drews, Kants Naturphilosophie als Grundlage seines Systems. Vgl. Zeitschrift für Philos. u. Päd. 1895. S. 223.

[2]) Vgl. Zeitschr. f. ex. Phil. XIX. 13. 741. Diese Zeitschr. 1894. S. 417. Über aktuellen und substantiellen Seelenbegriff. Diese Zeitschr. 1896. O. Flügel, Probleme der Philos. S. 56.

[3]) Lipps, Grundrifs der Psychophysik S. 26. Ähnlich Forel, Gehirn u. Seele. S. 17.

also der Nerv in jedem Punkte lebendig ist, und dafs dieses Leben durchaus nicht durch blofse materielle Bestimmungen kann beschrieben werden. Aber nicht blofs den Nerven, sondern auch anderen festen Teilen des Leibes, und nicht blofs den festen, sondern auch allen flüssigen Teilen jedes lebenden Organismus hat man mit vollem Recht Vitalität zuzuschreiben. Die flüssigen Teile nun haben gar keine bestimmte Konstruktion, sie streben aber beständig nach einer solchen und gelangen dazu wirklich, insofern sie die festern Teile ernähren. Genau so strebt die unorganische Materie sich zu krystallisieren u. s. w. (Einl. I. 506.)

Man kann die Metaphysik Herbarts kennzeichnen durch die Lehre von den letzten realen Wesen, als den Trägern aller der geistigen wie der materiellen Erscheinungen. Darin ist zugleich die Anerkennung von inneren Zuständen in den letzten Elementen mit einbegriffen. Gesetzt, man einigte sich über diese Punkte, dann hätte unsere Naturerklärung gemeinsame metaphysische Voraussetzungen, aber auch nicht mehr. Die eigentliche Naturerkenntnis und Erklärung müfste erst folgen und, zwar wäre für das Fortschreiten auf dieser Bahn zunächst keine Grenze gesetzt.

Im 2. Band seiner Geschichte der Philosophie S. 386 urteilt Windelband von Herbarts Naturphilosophie: »sie änderte an den besonderen Erkenntnissen der Naturforschung nichts ... sie vertrug sich mit der empirischen Forschung«. Das ist gewifs kein geringes Lob, trotzdem es in dem Munde Windelbands eher ein Tadel sein soll. Die Naturforschung ist überall eine Probe jeder Metaphysik. Ihr steht von seiten der geschärften Erfahrung Bestätigung oder Widerlegung bevor. Jede Naturphilosophie, sagt Herbart (IV. 519) hat davon für sich zu hoffen und zu fürchten. Jeder Versuch der Metaphysik ist sofort als gescheitert anzusehen, sobald ihm die sichern Ergebnisse der Naturwissenschaft widerstreben. So die Metaphysik des absoluten Werdens, der nativistischen Kategorien, des substantiellen Monismus, des reinen Idealismus.

Wenn also Windelband sagt, Herbarts Lehre verträgt sich mit dem naturwissenschaftlichen Empirismus, so sagt er damit, sie habe eine der notwendigen Proben bestanden.

Als eine andere Probe könnte man die Frage ansehen: genügt die Herbartsche Metaphysik wie der Wissenschaft und Erfahrung, so auch den Bedürfnissen des Gemüts?

Es wird kaum eine Einigkeit zu erzielen sein über das, was von den verschiedensten Menschen als Bedürfnis und Befriedigung des Gemüts anerkannt wird. Manchem ist es Gemütssache, an den Monis-

mus, an die Lebenskraft u. dgl. zu glauben, sie fühlen sich von Atomistik, Mechanismus, durchgängiger Kausalität geradezu abgestofsen. Hier sei die Frage bestimmter gestellt: befriedigt Herbarts Metaphysik die religiösen Bedürfnisse oder noch bestimmter: verträgt sie sich mit dem Glauben an einen persönlichen Gott als den Schöpfer der Welt und Vater der Menschen? [1])

Das führt uns zur Teleologie. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

Nun endlich kommen wir zur Hemmungssumme. »Die Summe der Hemmung ist das Quantum des Vorstellens, welches von den einander entgegenwirkenden Vorstellungen zusammen mufs gehemmt werden.« [2]) Der Ausdruck Hemmungssumme »bezeichnet alles dasjenige, was, unter Voraussetzung eines gewissen Gegensatzes schon vorhandener Vorstellungen, von allen diesen Vorstellungen zusammengenommen, wird gehemmt werden müssen, ehe unter denselben ein ruhiges Gleichgewicht stattfinden kann. Um sich in diesen Begriff zu finden, bedenke man, dafs der Gegensatz und die hemmende Kraft nicht etwa eine Eigenschaft irgend einer einzelnen Vorstellung ist, sondern dafs der Gegensatz unter ihnen entsteht, dafs eine jede Vorstellung sich in eine hemmende Kraft nur insofern verwandelt, als sie mit den übrigen im Bewufstsein nicht zusammen bestehen kann. Verfehlt man dieses, und bildet man sich irgend etwas ein, das an sich selbst Kraft wäre, so verdirbt man sich die Ansicht der ganzen Psychologie. — Eben darum nun, weil die hemmenden Kräfte nur im Zusammentreffen entspringen, kann auch von keiner einzelnen Vorstellung unmittelbar bestimmt werden, wieviel sie hemmen, oder wieviel von ihr gehemmt werde; sondern zuerst findet sich aus dem Gegensatz aller gegen einander die Hemmungssumme und alsdann erst durch Verteilung dieser Summe der Verlust

---

[1]) Wiefern Herbarts Metaphysik den Glauben an persönliche Unsterblichkeit nicht nur zuläfst, sondern wahrscheinlich macht, vgl. diese Zeitschr. 1897, S. 25 u. O. Flügel, Die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl.

[2]) H. V, S. 328.

für jede einzelne. Die Hemmungssumme anzugeben, ist in einigen Fällen leicht, in anderen sehr schwierig.«[1]) Abhängig ist die Hemmungssumme von dem Gegensatzgrade und der Intensität der Vorstellungen.[2]) Je nach der Zahl der gleichzeitig im Bewufstsein sich befindlichen Vorstellungen, je nach ihrer gleichen oder verschiedenen Stärke, je nach ihrem gleichen oder verschiedenen, ihrem vollen oder verminderten Gegensatz unter einander werden die Schwierigkeiten vermehrt oder vermindert.

1. Der einfachste Fall liegt dann vor, wenn es sich um zwei Vorstellungen von gleicher Stärke und vollem Gegensatzgrade handelt. Mit diesem Fall beginnt Herbart seine Rechnungen.[3]) Die beiden Vorstellungen heifsen a und b, ihr Gegensatzgrad sei gleich 1. Soll b ganz gehemmt, also im Bewufstsein unwirksam gemacht werden, so mufs ihm eine gleichstarke Kraft entgegenwirken. Diese Kraft ist die Hemmungssumme; sie ist demnach gleich b. Soll a gehemmt werden, so ist die Hemmungssumme gleich a.

Ist der Gegensatz kleiner als 1, er heifse m, so bedarf es, um b unwirksam zu machen, nicht einer Kraft gleich b, da nicht das ganze b, sondern nur der Bruch mb das der Vorstellung a Widerstrebende ist, sondern nur einer Kraft gleich mb. Also beträgt die Hemmungssumme mb. Soll a gehemmt werden, so beträgt die Hemmungssumme ma.

Ist die Intensität der Vorstellungen verschieden, etwa $a > b$, so wird, wenn das Gleichgewicht unter den Vorstellungen eintreten soll, infolge des Wirkens der einen gegen die andere, die kleinere ganz unterliegen, falls der Gegensatzgrad gleich 1 ist, also die Hemmungssumme gleich b sein; ist der Gegensatzgrad gleich m, so beträgt die Hemmungssumme mb. Es bedarf keines Beweises, dafs bei dem Wirken zweier ungleicher Kräfte gegen einander, stets die schwächere unterliegen mufs, dafs also, wenn die Kräfte Vorstellungen sind, ihre Hemmungssumme stets gleich dem Produkt aus der schwächsten und dem Gegensatzgrade sein mufs. Das ist keine willkürliche Annahme, sondern das Ergebnis von Erwägungen, die in der gesamten Erfahrung ihre Stütze haben. Aber selbst, wenn die Hemmungssumme nicht richtig bestimmt wäre, so würde der Herbartschen Psychologie dadurch noch nicht die Grundlage entzogen sein, wie Wundt in einem Bilde behauptet.[4])

Ziehen sagt in Bezug auf die Bestimmung der Hemmungssumme:

---

[1]) H. VII, S. 37. — [2]) H. V, S. 328. — [3]) H. V, S. 327. — [4]) W. Ph. Ps. II, S. 485.

»Hiergegen sind die allerbegründetsten Zweifel zu erheben« (S. 35); aber die zwei Gründe, welche er anführt, beweisen auch nicht im Geringsten die Unrichtigkeit des obigen Satzes über die Hemmungssumme. Der eine Grund ist ZIEHENS Zweifel, ob Herbart unter dem vollen Gegensatz den konträren oder kontradiktorischen verstehe, diese Sache ist oben[1]) erledigt worden. Den zweiten Grund spricht er in folgenden Worten aus: »Es ist nicht richtig, dafs das höchste, was geschehen kann, die Verwandlung der einen Vorstellung in ein blofses Streben wider die entgegengesetzte ist. Gerade vom Standpunkt der Herbartschen Theorie ist garnicht abzusehen, weshalb nicht auch unterhalb der Bewufstseinsschwelle das Streben, vorzustellen, noch in verschiedenem Mafse gehemmt sein sollte.« S. 36. Gewifs kann nach Herbarts Ausdruck eine Vorstellung »mehr oder weniger weit unter der Schwelle sein, je nachdem ihr mehr oder weniger Stärke fehlt und noch zugesetzt werden müfste, um die Schwelle zu erreichen«.[2]) Aber dieser Fall gehört nicht hierher. Hier handelt sichs nur um das, was im Bewufstsein und auf der Schwelle desselben ist, und da kann einer Vorstellung wirklich nichts weiter geschehen, als »dafs sie ganz und gar in ein blofses Streben, vorzustellen, verwandelt, oder dafs der Rest des wirklichen Vorstellens = 0 werde«.[3]) Herbart hat auf den von ZIEHEN erwähnten Fall bei einer Rechnung, wo aus den nach Abzug der Hemmungsanteile sich ergebenden Resten die ursprüngliche Intensität der Vorstellung ermittelt wird,[3]) ausdrücklich hingewiesen. Bei der genannten Rechnung ergiebt sich nämlich eine quadratische Gleichung, und da jede Quadratwurzel sowohl negativ als positiv sein kann, so kann sich für den Rest der Vorstellung auch ein negativer Wert ergeben. Aus diesem Umstande, sagt Herbart, entwickele sich »der Keim zu sehr weitgreifenden Nachforschungen«,[3]) nämlich zu Nachforschungen über das Steigen und Sinken der Vorstellungen oder über die Bewegungsgesetze derselben, und diese »führen auf eine ganz andere Art von Schwellen des Bewufstseins«,[4]) also auf eine andere Art der Bestimmung und Verteilung der Hemmungssumme, worüber Herbart ebenfalls eingehend geschrieben hat.[5]) »Die Berechnung des Steigens und Sinkens der Vorstellungen im Bewufstsein, dieses allgemeinste aller psychologischen Phänomene, von welchem die sämtlichen anderen nur Modifikationen sind, würde nur ein ganz leichtes, algebraisches Verfahren erfordern, wenn die Vorstellungen geradehin als vor-

[1]) S. 385. — [2]) H. V, S. 341. — [3]) Ibid., S. 339. — [4]) H. VII, S. 172. — [5]) H. V, S. 396 ff.

handen in ihrer ganzen Stärke könnten angesehen werden, wenn nicht eine jede derselben ursprünglich in zeitlicher Wahrnehmung allmählich und mitten unter schon vorhandenen entgegengesetzten erzeugt würde. Aber eben um dieses Umstandes willen ist jede gegebene Vorstellung ein Integral und kann nur durch höhere mathematische Untersuchungen als Funktion der Zeit bestimmt werden.«[1]) Die Bestimmung des oben[2]) mitgeteilten Differentialquotienten der Aufmerksamkeit $X = \frac{d(x - Z)}{dt}$ gehört mit zu diesen Untersuchungen.

Ziehen hat die von Herbart gemachte Unterscheidung der Hemmungssumme für die statische Schwelle von der Hemmungssumme, die beim Steigen und Sinken der Vorstellungen entsteht, oder von der Hemmungssumme für die mechanische Schwelle nicht beachtet. Aus diesem Versehen erklärt sich auch Ziehens Behauptung, dafs Herbarts Äufserungen über die Hemmung einer Vorstellung »nicht ganz« übereinstimmen. S. 36. Hätte Ziehen nur den von ihm angeführten § 47[3]) vollständig beachtet und damit verglichen, was Herbart an anderen Stellen[4]) über die in § 47 nur kurz berührte Sache geschrieben hat, so wäre er vor einem Irrtum bewahrt geblieben.

Ziehens bisherige Einwendungen gegen Herbarts Psychologie sind irrige Auffassungen derselben, unbegründete Behauptungen, unrichtige Interpretationen von Erfahrungsthatsachen und unsichere physiologische Hypothesen. Dadurch wird sein Urteil, dafs Herbarts »Grundlagen« »falsch« seien (S. 36), hinfällig.

2. Der folgende Fall zur Bestimmung der Hemmungssumme bezieht sich auf drei ungleich starke Vorstellungen mit gleichem, aber vollem Gegensatz. Die Vorstellungen seien $a > b > c$. Da sich aus ihnen die Paare ab, ac, bc bilden lassen, so könnte man leicht glauben, es ergäbe sich für jedes Paar eine Hemmungssumme, also nach dem Fall mit zwei Vorstellungen die Hemmungssummen b, c, c, demnach für alle drei Vorstellungen zusammen $b + 2c$. »Allein in dem Paare ab — wiewohl wir von dem Hemmungsverhältnis noch nichts Bestimmtes erwähnten, wird doch gewifs nicht a den gröfsten Teil der Hemmung erleiden, sondern mehr als die halbe Hemmungssumme wird auf das schwächere b fallen. Desgleichen in dem Paare ac mehr als die halbe Hemmungssumme wird auf c fallen. Also auf b und c zusammen mehr als $\frac{1}{2}$ $(b + c)$, mithin mehr als $\frac{2c}{2} = c$.

[1]) H. VII, S. 36—37. — [2]) S. 310. — [3]) H. V, S. 339 ff. — [4]) H. V, S. 394 ff.; VII, S. 170 ff.

Daher ist die Hemmungssumme, welche in dem Paare *bc* anzunehmen wäre, schon überstiegen; wie könnte man denn dieses Paar noch von neuem in Rechnung nehmen? Die Hemmungssumme ist demnach $c + b$«[1]), d. h. gleich der kleinsten aus a, b, c möglichen Summen.

3. Ist der Gegensatzgrad ein echter Bruch, er heifse m, so beträgt nach den obigen Erörterungen die Hemmungssumme $m\ (b + c)$. Ein ähnliches Resultat ergiebt sich für die Hemmungssumme beliebig vieler Vorstellungen. Sie heifsen $a > b > c > d > e > \ldots . > n$. Dann ist die Hemmungssumme bei dem vollen Gegensatz gleich $(b + c + d + e \ldots + n)$, bei minderem Gegensatz gleich $m\ (b + c + d + e \ldots + n)$, also stets gleich der kleinsten der möglichen Summen.

Gegen dieses Resultat erhebt Wundt Einspruch. Er sagt, Herbart nehme an, »die absolute Summe der Hemmungen sei möglichst klein, was dann stattfinde, wenn nicht alle Vorstellungen gegen alle, sondern alle gegen eine, und zwar gegen diejenige, der die kleinste Summe von Gegensätzen gegenüberstehe, sich richten. Diese Annahme ist nun nicht nur willkürlich, sondern auch so unwahrscheinlich als möglich. Wenn zu zwei Vorstellungen *a* und *b*, die in starkem Gegensatze stehen, eine dritte *c* von minderem Gegensatze hinzutritt, so sollen plötzlich *a* und *b* einander loslassen, um sich beide auf die ihnen verwandtere zu werfen, ähnlich wie zwei erbitterte Gegner über irgend einen unschuldigen Dritten herfallen, der sich beikommen läfst, zwischen ihnen vermitteln zu wollen.«[2])

Wundt bekämpft hiermit etwas, was Herbarts Lehre garnicht enthält; denn es ist falsch, dafs Herbart die Voraussetzung mache, nicht alle Vorstellungen seien gegen alle, »sondern alle gegen eine, und zwar gegen diejenige, der die kleinste Summe von Gegensätzen gegenüberstehe«, gerichtet. Im Gegenteil, Herbart sagt, dafs von allen Vorstellungen eine der anderen widerstrebe. Hören wir ihn selbst! »Bevor wir indessen die Betrachtung der Hemmungssumme verlassen, mufs noch einem möglichen Mifsverständnisse begegnet werden, welches aus der Vergleichung einer Summe mit einer zu verteilenden Last entstehen könnte. Es wird nämlich dem Geiste unserer festgestellten Sätze ganz gemäfs gefunden werden, dafs die Vorstellungen sämtlich in eben dem Grade, wie sie leiden, auch in wirksame Kräfte verwandelt, dafs sie durch den Druck angespannt werden, und dafs das Gleichgewicht eintrete, sobald Spannung und Druck einander gegenseitig aufheben. Hieraus nun scheint zu folgen,

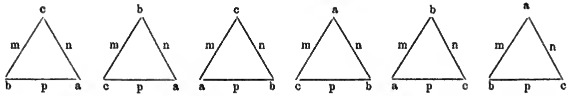
---

[1]) H. VII, S. 202–205. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 484.

dafs die Summe des wirklich Gehemmten weit weniger betragen müsse, als die ursprüngliche Nötigung zum Sinken erfordert, denn diese Nötigung und die Spannung der Vorstellungen werden wider einander wirken, und die erstere kann also den Punkt nicht erreichen, wohin sie strebt. — Dieses ist scheinbar, aber gleichwohl unrichtig. Es wird nämlich dabei vorausgesetzt, die Vorstellungen könnten der Hemmungssumme widerstreben. Aber die Vorstellungen widerstreben vielmehr eine der andere. Die Hemmungssumme ist nichts von ihnen Verschiedenes; sie ist keine ihnen gleichsam von aufsen her aufgelegte Last, an der sie gemeinschaftlich zu tragen hätten; sondern sie ist nur der Ausdruck von dem Quantum des Widerstreits, der sich unter ihnen erhebt und unter ihnen bleibt, sofern sie im Bewufstsein zusammentreffen. Was daher eine Vorstellung durch ihre Spannung gewinnt, das kann nicht Verminderung des ursprünglichen, in der Beschaffenheit der Vorstellungen gegründeten Widerstreits sein (sonst müfsten sie ihre Natur ändern), sondern jede Vorstellung gewinnt, so viel sie vermag, über die anderen Vorstellungen, die sie um gerade so viel hemmt, als um wie viel sie die Verdunkelung ihres eigenen Objekts im Bewufstsein abhält.[1]

Hiernach beruht Wundts Einwand auf einer irrtümlichen Auffassung.

4. Endlich betrachten wir die Hemmungssumme dreier Vorstellungen von ungleicher Intensität und ungleichen Gegensatzgraden. Die Vorstellungen heifsen $a > b > c$, die Gegensatzgrade $m > n > p$. Aus den drei Vorstellungen lassen sich folgende Paare bilden: ab, ac, bc; die einzelnen Gegensatzgrade können jedem Paare zukommen, also $a\begin{Bmatrix}m\\n\\p\end{Bmatrix}b$, $a\begin{Bmatrix}m\\n\\p\end{Bmatrix}c$, $b\begin{Bmatrix}m\\n\\p\end{Bmatrix}c$. Um die möglichen Fälle der Verbindung aller Vorstellungen mit allen Gegensatzgraden anschaulich darzustellen, kann man die Vorstellungen a, b, c als Eckpunkte eines Dreiecks betrachten, auf dessen Seiten die Gegensatzgrade geschrieben werden. Durch Permutation der Buchstaben a, b, c oder m, n, p ergaben sich folgende sechs Fälle in der von Herbart angegebenen[2] Reihenfolge:



[1]) H. V, S. 331—332. Auf diesen Irrtum Wundts ist bereits hingewiesen in Zeitschr. f. ex. Ph. XVIII, 33. — [2]) H. V. S. 351.

Hieraus lassen sich ähnlich wie oben die Hemmungssummen bestimmen.[1]) Sind die Gröfsen in Zahlen gegeben, so ist der jedesmalige kleinste Wert leicht zu erkennen. Aber in allgemeinen Rechnungen lassen sich nur die möglichen Fälle der Hemmungssumme angeben.[2]) Am leichtesten ist die Hemmungssumme im ersten Fall zu bestimmen; sie beträgt $pb + nc$.

Um nun feststellen zu können, mit einer wie grofsen Intensität jede der verschmolzenen Vorstellungen nach der Hemmung sich im Bewufstsein befindet, ist es notwendig zu wissen, welchen Anteil jede Vorstellung von der Hemmungssumme zu tragen hat. »Eine Vorstellung trägt eine Last, — das heifst soviel als: ihr Vorgestelltes oder das durch sie uns vorschwebende Bild wird verdunkelt; es entsteht ein Verlust, — nicht an der Thätigkeit des Vorstellens, sondern am Erfolge, am Vorgestelltwerden. Also: Das Vorstellen verwandelt sich zum Teil in eine vergebliche Anstrengung, vorzustellen.«[3]) Dieser Teil ist das Gehemmte, der Rest das Ungehemmte oder wirkliches Vorstellen. Die Bestimmung dieser Werte führt uns zum Hemmungsverhältnis.

Der Gedanke, welcher dem Begriff des Hemmungsverhältnisses zu Grunde liegt, ist folgender: »Nachgeben müssen ist Schwäche; das Gegenteil ist Stärke. Je mehr Stärke, desto geringer die Notwendigkeit, nachzugeben. Also wenn die Hemmungssumme, die wir durch den allgemeinen Begriff der Notwendigkeit des Sinkens dachten, jetzt auf jede einzelne Vorstellung bezogen wird, so entsteht — zwar nicht die Verteilung einer wirklichen Last, — aber eine solche Determination jenes allgemeinen Begriffs, dafs es für die schwächeren Vorstellungen notwendiger sei zu sinken (d. h. an Klarheit zu verlieren), als für die stärkeren. Auf den Komparativ notwendiger kommt es hier an; denn der Positivus notwendig liegt schon in der Hemmungssumme. Die Stärke hat Widerstand zur Folge gegen die Veränderung des Zustandes jeder Vorstellung: Die stärksten Vorstellungen erleiden die geringste Veränderung, und zwar einfach infolge der Stärke. Das heifst, sie erleiden die Verdunkelung im umgekehrten Verhältnis ihrer Stärke.«[4])

1. Im einfachsten Fall handelt es sich um zwei gleich starke Vorstellungen a, b mit vollem Gegensatz. Die Hemmungssumme sei b. Es leidet nun a in dem Verhältnisse $\frac{1}{a}$, b in dem Verhältnisse $\frac{1}{b}$. Da hier $\frac{1}{a} = \frac{1}{b}$ ist, so leidet jede Vorstellung gleich viel; folglich

[1]) H. VII, S. 399 ff. — [2]) H. V, S. 351. — [3]) H. VII, S. 168. — [4]) Ibid. S. 203.

$a - \frac{1}{a} = b - \frac{1}{b}$, d. h. jede Vorstellung wird mit gleicher Intensität vorgestellt.

2. Die beiden Vorstellungen seien ungleich stark, und zwar $a > b$. Durch die Hemmungssumme leidet a im Verhältnisse $\frac{1}{a}$, b im Verhältnisse $\frac{1}{b}$. Nach diesem Verhältnis ist die Hemmungssumme b zu verteilen. Auf Grund der Proportionslehre mufs sich also verhalten die Summe der beiden Verhältnisse zu je einem derselben, wie die Hemmungssumme zu dem gehemmten Teil je einer Vorstellung. Bezeichnet x den gehemmten Teil der Vorstellung a, y den der Vorstellung b, so ergiebt sich: $\left(\frac{1}{a} + \frac{1}{b}\right) : \frac{1}{a} = b : x$; $x = \frac{b^2}{a + b}$; $\left(\frac{1}{a} + \frac{1}{b}\right) : \frac{1}{b} = b : y$; $y = \frac{ab}{a + b}$. Demnach beträgt das wirkliche Vorstellen von a oder der Rest desselben $a - \frac{b^2}{a + b}$, oder $\frac{a^2 + ab - b^2}{a + b}$, und der Rest des b beträgt $b - \frac{ab}{a + b}$, oder $\frac{b^2}{a + b}$.

3. Es seien drei Vorstellungen $a > b > c$ mit gleichem und zwar vollem Gegensatz gegeben! Die Hemmungssumme beträgt $b + c$, die Hemmungsverhältnisse $\frac{1}{a}$, $\frac{1}{b}$, $\frac{1}{c}$ oder bc, ac, ab, die gehemmten Teile x, y, z. Daraus ergiebt sich:

$$(ab + ac + bc) : bc = (b + c) : x;\ x = \frac{bc\,(b + c)}{ab + ac + bc},$$

$$(ab + ac + bc) : ac = (b + c) : y;\ y = \frac{ac\,(b + c)}{ab + ac + bc},$$

$$(ab + ac + bc) : ab = (b + c) : z;\ z = \frac{ab\,(b + c)}{ab + ac + bc}.$$

Demnach sind die entsprechenden Reste p, q, r folgende:

$$p = a - \frac{bc\,(b + c)}{ab + ac + bc},\ q = b - \frac{ac\,(b + c)}{ab + ac + bc},$$

$r = c - \frac{ab\,(b + c)}{ab + ac + bc}$ oder $r = \frac{c^2\,(a + b) - ab^2}{ab + ac + bc}$. Wäre in dieser letzten Formel $r = 0$, d. h. wäre die Vorstellung c ganz gehemmt, also auf der statischen Schwelle, so ergäbe sich: $c^2\,(a + b)$

— $ab^2 = 0$, und daraus $c = b\sqrt{\frac{a}{a+b}}$. Der Wert stimmt sowohl für die Voraussetzung $a > b > c$, also auch für $a = b > c$. Dies ist die Schwellenformel dreier Vorstellungen bei vollem Gegensatz, der limes staticus. Hieraus folgt, dafs von drei Vorstellungen die schwächste von den beiden anderen völlig aus dem Bewufstsein gedrängt werden kann. »Dieser Satz gilt«, sagt Herbart, von einfachen Vorstellungen.« »Sollte man für möglich halten, jemand könne auf den Einfall kommen, zu versuchen, ob wohl von den Vorstellungen dreier Menschen sich der Satz in der Erfahrung bestätigen werde, dergestalt, dafs die Vorstellung eines dieser Menschen in uns unterdrückt werde durch die beiden Vorstellungen der andern Menschen? Es liegt ja am Tage, dafs die Vorstellung eines jeden Menschen eine ungeheuer vielfache und verwickelte Vorstellung ist, und dafs wegen der höchst vielfältigen Ähnlichkeit der Menschen unter einander, jede solche Vorstellung die andere vielmehr produziert als verdrängt.«[1])

Was Ziehen gegen den limes staticus sagt, ist oben[2]) erledigt worden. Gegen die Berechnung der Hemmungsanteile (x, y, z) sagt Ziehen in der vorliegenden Schrift nichts, aber in seinem »Leitfaden«[3]) behauptet er: »Diese Berechnung Herbarts ist nun allerdings unzweifelhaft unrichtig. Vor allem liegen die Verhältnisse ungleich komplizierter. Namentlich ist der Inhalt der beiden Vorstellungen für die Gröfse der Hemmung durchaus nicht gleichgiltig. Sie vermag Ihnen jedoch immerhin eine angenäherte Vorstellung von den quantitativen Verhältnissen dieser Hemmungen zu geben.«

Das »unzweifelhaft unrichtig« des ersten Satzes wird im letzten Satz eingeschränkt, und die annähernde Richtigkeit zugegeben. Hätte Ziehen nicht übersehen, dafs in der angeführten Rechnung der volle Gegensatz vorausgesetzt ist und dieser, da er durch den Faktor 1 ausgedrückt wird, in der Rechnung fehlen darf, so hätte er nicht annehmen können, dafs Herbart den Inhalt der Vorstellungen als gleichgiltig für die Hemmung aufser Betracht gelassen. Wir werden sogleich sehen, dafs bei dem geringeren Gegensatz der Faktor, in welchem der qualitative Unterschied der Vorstellungen zum Ausdruck kommt, in der Rechnung erscheint.

Komplizierter freilich als bei der von Ziehen erwähnten Rechnung mit zwei Vorstellungen liegen die Verhältnisse in der Wirklich-

[1]) H. VII, S. 163. — [2]) S. 395. — [3]) Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie 1898, S. 176.

keit; denn hier treffen nicht zwei, sondern viel mehr Vorstellungen zusammen. Schon bei drei Vorstellung, wie weiter unten zu sehen ist, wird der Prozefs sehr verwickelt. Aber um einen Begriff von dem Komplizierteren zu geben, mufs man vom Einfachen ausgehen, selbst wenn es in der Wirklichkeit nicht vorkommt. Dadurch verliert es nicht seine Richtigkeit und seinen Wert für das Kompliziertere.

4. Jetzt schreiten wir in der begonnenen Entwicklung der Hemmungsanteile weiter. Gegeben seien die Vorstellungen $a > b$ von minderem Gegensatz $= m$. Die Hemmungsverhältnisse sind hier nicht $\frac{1}{a}$, $\frac{1}{b}$, sondern $\frac{m}{a}$, $\frac{m}{b}$; die Hemmungssumme beträgt mb. Nach dem obigen Satz ergeben sich für das Gehemmte (x, y) folgende Proportionen:

$$\left(\frac{m}{a} + \frac{m}{b}\right) : \frac{m}{a} = mb : x;\; x = \frac{mb^2}{a + b};$$

$$\left(\frac{m}{a} + \frac{m}{b}\right) : \frac{m}{b} = mb : y;\; y = \frac{m\,ab}{a + b}.$$

Hier ist der von Ziehen vermifste Inhalt in dem Faktor m!

5. Endlich seien gegeben drei Vorstellung $a > b > c$ und ihre Gegensatzgrade $m > n > p$! Nach dem oben[1]) angeführten vierten Fall ist die Hemmungssumme gleich $nc + pb$. Das Hemmungsverhältnis der Vorstellung a in Bezug auf b ist dem Gegensatzgrade gemäfs gleich $\frac{p}{a}$, das in Bezug auf c gleich $\frac{n}{a}$, also in Bezug auf beide Vorstellungen $\frac{p + n}{a}$. Nach derselben Rechnung ergeben sich für b und c die Hemmungsverhältnisse $\frac{p + n}{b}$, $\frac{p + n}{c}$. Hieraus folgt für das Gehemmte (x, y, z):

$$\left(\frac{p + n}{a} + \frac{p + n}{b} + \frac{p + n}{c}\right) : \frac{p + n}{a} = (nc + pb) : x$$

$$\left(\frac{p + n}{a} + \frac{p + n}{b} + \frac{p + n}{c}\right) : \frac{p + n}{b} = (nc + pb) : y$$

$$\left(\frac{p + n}{a} + \frac{p + n}{b} + \frac{p = n}{c}\right) : \frac{p + n}{c} = (nc + pb) : z.$$

Oder wenn gesetzt wird: $nc + pb = HS$, $\frac{p + n}{a} = Va$, $\frac{p + n}{b} = Vb$, $\frac{p + n}{c} = Vc$ und $\frac{p + n}{a} + \frac{p + n}{b} + \frac{p + n}{c}$

[1]) S. 482—483.

$= VS$, $x = \frac{HS . Va}{VS}$, $y = \frac{HS . Vb}{VS}$, $z = \frac{HS . Vc}{VS}$. Hieraus ist ersichtlich, daſs die Verschiedenheit von x, y und z bedingt wird lediglich durch die Verschiedenheit des Hemmungsverhältnisses, eines Quotienten aus der Summe zweier Gegensätze als Dividendus und einer Vorstellung als Divisor, also ganz wesentlich durch den qualitativen Inhalt der Vorstellungen. Angesichts dieses Nachweises sollte nun endlich die Behauptung, daſs Herbart die Qualität der Vorstellungen nicht genügend berücksichtigt habe, verstummen; denn sie ist absolut unrichtig. (Fortsetzung folgt)

„Persönlichkeits-Pädagogik"

Von

H. SCHREIBER-Würzburg

(Schluss)

Auſser der Aufstellung eines pädagogischen Plans, der das vornehmste Werk gemeinsamer Arbeit eines Lehrerkollegiums sein soll, erscheint als auſserordentlich wichtige Aufgabe für den Schulmann vor Beginn des Unterrichts die Zerlegung der Jahresstoffe in methodische Einheiten. Soll hernach von ihrer Durcharbeitung ein wesentlicher Nutzen für den Zögling ausgehen, dann muſs sie nach psychologischer Methode geschehen, auf die es LINDE bei der Kritik unserer pädagogischen Systeme ganz besonders mit abgesehen hat. Verächtlicher, geringschätziger ist kaum noch über die Formalstufentheorie und ihre Anhänger gesprochen worden als von HILDEBRANDS eiferndem Schüler. Das Interesse läſst auch er als Ziel des Unterrichts gelten. So gewiſs es nun ist, daſs die innere Regsamkeit, welche das Geistige in Einfalt sucht, am besten bei einem konzentrierten und kulturgeschichtlich gestalteten Unterricht angelegt und stetig gefördert wird, so unabweisbar ist die Behauptung, daſs das psychologische Verfahren, das äuſserlich angesehen in fünf Stufen verläuft, mehr wie jedes andere der Pflege des Interesses dient. Es kann auch gar nicht anders sein. Es ist das natürlichste Verfahren, weil es dem psychischen Mechanismus abgelauscht ist. Wo die Konzentration und die kulturgeschichtliche Gestaltung des Unterrichts das Einheitsbestreben der Seele leiten und zwar ganz besonders nach der Seite der Verbindung und Organisation des Getrennten, so thut auch das Verfahren nach psychologischer Methode wichtigen Dienst in der Persönlichkeitsbildung, Dienst in

der Bildung klarer Vorstellungen, Dienst in der Verknüpfung und Einordnung derselben. Dabei wird auch wieder der Individualität des Einzelnen Rechnung getragen. Die psychologische Methode sucht den Erfahrungsbestand im Zögling auf, schliefst an ihn das Neue an, sorgt, dafs dieses mit dem Ich verschmilzt. Sie geht von der Individualität aus und kehrt wieder zu ihr zurück. Sie will die Einzelnen erheben und hineinbilden in das Ideal, in dem sie dessen Wesen erkennen läfst. Zugleich leitet sie aber auch den Zögling an, das Erkannte mannigfach anzuwenden in individueller Art. So ist die psychologische Methode auch ein sittliches Gut, das man nicht so leichterhand abweisen darf, wie es bei Linde geschehen, so wenig wie die Konzentration und die kulturgeschichtliche Gestaltung des Unterrichts, die sich uns als wahre Heilsideen in der Pädagogik darstellen. In der Ausübung derselben handelt es sich nicht darum, dafs der Lehrer einen Lehrapparat aufstellt und sich darin gefällt. Alles dreht sich um die werdende Person des Schülers. Das wird sich nun bei der Betrachtung der einzelnen Stufen überzeugend darthun lassen. Und dabei wird sich auch Gelegenheit genug ergeben zur Abwehr der noch nicht berührten Vorwürfe und Irrtümer schnellfertiger Kritik.

Planvolles Handeln ist mit ein Charakteristikum echter Persönlichkeit. Das macht sich aber nicht von selbst, wenn man alles dem Zufall überläfst oder die blofse Persönlichkeit des Lehrers als Hauptmittel des Unterrichts betrachtet. Die kleinste Hilfe ist für die werdende Persönlichkeit nicht gleichgiltig. Auch das Ziel hat seine Bedeutung, welches an die Spitze einer methodischen Einheit gestellt wird und das der Schüler bei der ganzen Bearbeitung derselben nicht mehr losläfst, an das er sich vielmehr von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag erinnert, bis das Begriffliche gefunden und angewendet, welches ein kleines Stoffgebiet einschliefst. Die Ziele haben einen ganz besonderen Wert, wenn der Zögling durch den Gang des Unterrichts dahin gelangt, dafs er von selbst Ziel und Plan für die folgende Lernarbeit aufstellt. So etwas wird ihm dann auch im späteren Leben zur Gewohnheit geworden sein. Er wird nicht aufs Geratewohl hin etwas unternehmen, nicht wie ein Rohr hin und her schwanken, sondern mit sicherer Kenntnis des Wegs auf das gesteckte Ziel losmarschieren.

Das Ziel am Anfang einer Unterrichtseinheit erweckt auch die Aufmerksamkeit; es giebt den Anstofs zu ganz bestimmten Gedanken- und Gemütsbewegungen, zur Besinnung auf Altes, zur Lebendigmachung des dunkeln Besitzes, der in inniger Verwandtschaft zu dem Neuen steht, das mit voller Klarheit in die Seele des Zöglings ein-

ziehen soll. Und nur so hat dieser dunkle Besitz in dem Bewufstsein des Kindes seine Bedeutung, wenn er wieder auflebt zur Erwartung und Aneignung neuen Bildungsstoffes. Linde soll ja nicht glauben, dafs diesen »dunklen Besitz« die »Wissenschaftlichen« gering achten. Ein Wort Herbarts soll hier auch als Beweisstelle dienen: »Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüts: sich selbst gelassen, ruhig liegt, ist wichtig für die weichen Stellen des Charakters. Umstände können es aufregen.[1]« Und diese Umstände sind gegeben bei der Vorbereitung neuer Bildungsarbeit. Diese selbst ist so wesentlich wie die Stellung des Ziels. Der Lehrer soll ja nach Linde bis zu dem Wurzelboden der Seele mit seinem Unterricht herunterreichen. Er soll machen, dafs an das Vorhandene, an die Seelenkeime Neues wächst. Das ist auch unsere Meinung. Neues und Altes soll nicht lose verbunden werden. Darum nennen wir auch die erste Hälfte im psychologischen Verfahren den Apperzeptionsprozefs. Aber zur Einleitung desselben genügt es nicht, wenn der Erzieher ein »paar Worte« spricht. Die innere Aufmerksamkeit der Schüler auf den neuen Gegenstand wird nur durch ein längeres Verweilen bei dem alten Besitz erreicht. Und je tiefer dabei gestiegen wird, desto sicherer hält das Interesse bei der Behandlung des neuen Falles an, desto sicherer bekommt man einen Einflufs auf die geheimsten Triebe der Kindesseele, von denen Linde so nachdrücklich redet. So darf z. B. bei der Vorbereitung einer neuen biblischen Geschichte nicht blofs alles Äufserliche aus der Erfahrung und dem Umgang des Kindes herbeigeschafft werden, was den Gang der Handlung verständlich macht. Es mufs auch schon daran gedacht werden, dafs die Schale einen Kern einschliefst, der sich den Kindern nur voll erschliefst, wenn sie sich auch an ihr eigenes Fühlen und Wollen erinnern, wie es im Hause, im Umgang mit den Kameraden, mit erwachsenen Volksgenossen, im rückwärts liegenden Unterricht, im Verkehr mit dem Erzieher erzeugt und angelegt wurde. Die Erwartungsfragen, welche sich an der Schwelle der Analyse und Synthese über die Lippen des Zöglings drängen, sind deutliche Zeichen seiner ernsten Arbeit und sichere Vorboten, dafs von dem künftigen Unterricht etwas Wertvolles dem Geiste des Kindes zuwächst. Die Unterrichtsfälle können auch so gelagert sein, dafs die erste Stufe zu einer echten Anschauungsstufe wird, dafs man den Schüler zum Verständnis des Neuen teilnehmen lassen mufs an Äufserungen des Volkslebens, dafs man ihm Erfahrungen sammeln läfst in der heimatlichen Natur. Da spielt z. B. ein neuer Abschnitt der Robinsongeschichte auf einer Insel, an

[1]) Allgemeine Päd. pag. 106.

einem Bach, an einer Quelle oder Bucht, im Thal oder auf dem Gipfel eines Berges. Damit wir die Geschichte mit dem Kinde aufbauen können, werden wir einen Gang, auch manchmal mehrere Gänge zu dem Orte machen, welcher die Situation der Geschichte auffassen hilft. Dabei genügt es uns vollständig, wenn der Schüler die Quelle angeschaut, aus ihr geschöpft und getrunken hat. Wir geben uns, wie Linde hier sieht, auch mit psychischen Begriffen zufrieden, welche das Kind aus der bloſsen Sinnesauffassung gewinnt. Nicht immer wird das »Steckenpferd der Abstraktion« geritten, nicht bei jedem Quark eine Behandlung nach fünf Stufen verlangt.

Diese psychischen Begriffe muſs aber das Kind wirklich mit eigenen Sinnen gewonnen haben. Dann nützen sie etwas in dem nachfolgenden Unterricht, dann können sie auch zu jeder günstigen Zeit wieder aufleben. Mit bloſsem Stimmton und Gesten, die bei Linde und seinem Meister Hildebrand eine so groſse Rolle spielen, erreicht man nichts im Seelenleben des Kindes. Es geht dem Lehrer wie dem oben genannten Leipziger Professor, der es an allen Tönen der Stimme und Bewegungen des Körpers bei seinem Vortrag nicht fehlen lieſs. Man konnte eine Nadel fallen hören in seinem Kolleg. So versicherte mir ein sehr genialer Schüler des Germanisten. Aber man nahm nichts mit fort wie bei Zarncke und anderen. Hildebrands Vorträge erweckten das sinnliche Gefühl, aber die geistigen Bewegungen, welche von ihnen ausgingen, waren sehr gering.

Der Schwerpunkt des Unterrichts darf auch an der Universität nicht in den schwungvollen Vortrag gelegt werden, sondern in das Seminar, und da wieder in die Rede und Gegenrede, in das gemeinsame Forschen. Das hat schon ein Fichte erkannt, das wuſsten schon sehr viel früher die Peripatetiker, das bleibt ewig wahr und ist auch eine stete Wahrheit für den Elementarlehrer. Herbart und Ziller, Pestalozzi und Diesterweg, alle lehren sie: »Nicht eine Summe von Kenntnissen, auch nicht einmal Erkenntnis, sondern Erkenntniskraft und Erkenntnistrieb sind die Hauptsache.« Und daraus ziehen sie die Konsequenz: »Wenn es darum geht, Kraft und Trieb hervorzubringen, nicht nur darum, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, so gilt es vor allem, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bringen.« Selbstthätigkeit ist Merkmal der Persönlichkeit und ein nicht zu entbehrendes Mittel zum Aufbau der Persönlichkeit. Darum schreibt auch Herbart: »Diese Erhebung zur selbstbewuſsten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt (!) des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn die Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen,

und in die Seele eines anderen hineinflöfsen wollte.«[1]) Bei LINDE sieht es bereits so aus. Die Selbstthätigkeit des Zöglings kommt entschieden zu kurz. Wenn der Unterricht in den innersten Kern der Seele, »des Gemüts« treffen soll, dann mufs das Neue vielseitig vorbereitet werden und schon bei dieser Arbeit mufs das Kind selbst sein Innerstes offenbaren, selbst das mit dem Neuen Verwandte aus dem dunkeln Besitz seines Geistes hervorheben, selbst gehen und teilnehmen und erfahren, selbst Fragen stellen zur Erwartung, Zergliederung und Durchdringung des Neuen. Und bei ernster und heiterer Bildung der Geistesarbeit, beim Hervorlocken, Zurückweisen und Zustimmen wird trotz ausgedehnter Schülerselbstthätigkeit auch noch die Wärme der Lehrerpersönlichkeit stets spürbar und von entscheidendem Einflufs sein.

Das trifft auch auf der zweiten Stufe bei der Anschauung, beim Schöpfen aus der historisch-wahren und ästhetisch-schönen Quelle, bei der Ausschmückung und Beurteilung des Neuen zu. Wenn LINDE in der Geschichte blofs den Vortrag, in der Geographie blofs die Schilderung des Lehrers gelten läfst, wenn er allen anderen Unterricht als Raub am Kind bezeichnet, so mufs man einfach den Spiefs umdrehen. Ein Lehrer, welcher die Kunst des Lesens vom Schüler nicht an geschichtlichen Quellenschriften zur Hebung einer Handlung, eines Zustandes probieren und erstarken läfst, versündigt sich ebenso am Kinde wie ein anderer, der seine Zöglinge nicht an die Naturobjekte führt, dafs sie dort selbst die Gestalt und Entwicklung sehen, unter Umständen auch fördern, stets aber hernach auch selbst durchdenken, oder wie ein Dritter, welcher in der Geographie die Schüler nicht erst in der Heimat umherführt, dafs sie dann selbständig auf der Karte Reisen und Entdeckungen machen können. Heimat und Karte sind die einzigen Quellen, aus welchen die Kinder nach geschichtlicher Anregung das geographische Wissen schöpfen. Wegen genauer und ernster Befolgung des Anschauungsprinzips weisen die »Wissenschaftlichen« die Leitfäden, das Vordozieren und auch die geographischen Bilder ab, die nach LINDE mit zur vornehmsten Aufgabe des erdkundlichen Unterrichts gehören. Höchstens auf der Anwendungsstufe können sie eine Stelle finden. Leitfäden, Bilder, lange Vorträge legen die kindlichen Kräfte lahm, anstatt sie durch Selbstthätigkeit der Kinder zu immer gröfserer Selbständigkeit zu bringen. Wenn LINDE glaubt, dafs er durch seine schönen Worte und Schilderungen in den Sachfächern die Kinderseelen dauernd befruchtet und

[1]) HERBART »Über die ästhet. Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. II. Bd., S. 187.

füllt, so betrügt er sich selbst. Er erweckt höchstens sinnliche Gefühle wie sein Meister, wie ein lebhafter Prediger, aber davon gehen keine nachhaltigen Wirkungen aus. Sonst müfste unser Volk in religiöser Beziehung einen ganz anderen Standpunkt einnehmen. Der Lehrer, welcher alles mit seinem Worte machen will, kann sich auch noch in anderer Beziehung täuschen, täuschen wie der Kanzelredner, welcher glaubt, er habe lauter aufmerksame Zuhörer. Aber bei vielen, welche scheinbar ganz aufmerksam sind, ist das Herz recht ferne von dem Ort, wo schön geredet und lebhaft gestikuliert wird, zumal dann, wenn die Vorbereitung versäumt wurde oder den Hörer nicht packte. Auch ist es nicht so, dafs jene Stunden die schönsten in der Erinnerung des Schülers sind, in welchen der Lehrer eine schöne Rede geschwungen. Wenn ein Dörpfeld, wenn andere hervorragende Männer an ihre Schulzeit sich erinnern, so sagen sie, dafs jene Stunden ihre seligsten gewesen, in welchen weder Lehrer, noch Schüler sich irgend einen Zwang auferlegten und ihr ganzes Inneres im Ton der Unterhaltung offenbarten. Darum mufs unser Unterricht vielmehr der ungezwungenen Unterhaltung gleichen als dem Dozieren an den Hochschulen. Wir bauen daher am besten mit den Kleinsten die Heilandsgeschichten, die Märchen, später den Robinson etc. in der Wechselrede auf, wobei der Schüler auf Grund seiner Erfahrungen und Erlebnisse antwortet, angefangene Antworten vollendet, fragt, berichtigt, ganz so am Unterricht teilnimmt, wie es Linde bei der Ausschmückung eines Lesestückes doch auch für gut hält und in seinem neuesten Buch wohl noch allgemeiner empfiehlt. Was in einem Gegenstand nützlich ist, kann auch in den anderen nicht schaden. Wir können nicht von dem Verlangen abgehen, dafs die Jugend bei allem Unterricht selbstthätig sein mufs. Und das ist sie sicher nicht, da der Lehrer für sie spricht und für sie denkt. Er mag z. B. in der Naturgeschichte die schönsten Vorträge halten und dabei die Tiere noch so geistreich veranschaulichen, so hat der Schüler doch nichts. Selbst mufs er sehen, forschen, selbst nach und nach mit seinem Denken vordringen, dann macht er aus eigenem Antrieb Personifikationen, dann versteht er die Bilder, welche andere in ihrer Rede gebrauchen. Und nur so kommt Leben und Wahrheit in unsere Jugend. Wo die Selbstthätigkeit in unserem Sinn gepflegt wird, ist das Kind auch kein Schwätzer, weil es aus seiner inneren Regsamkeit heraus antwortet, fragt, zusammenfafst, erzählt. Es hat etwas erfahren und erlebt, hinter seiner Rede steckt Sinn und Wahrhaftigkeit. Würde Linde nicht zu dem schönen Ausweg kommen, dafs er auf die Wiedergabe bei den meisten und gerade vornehmsten Gegenständen verzichtet, würde er

auch wie wir bei jedem Gegenstand die Rede pflegen, bei seinem Verfahren dann wären seine Zöglinge freilich nichts anderes als Maulbraucher. Sie hätten nichts anderes zu geben als Worte. Das wird auch nicht geändert, wenn ihr Lehrer noch so viel von Gemütsbefruchtung, von Eintauchung in die Persönlichkeit und ins Gemüt und von Selbstthätigkeit mit dem Gemüte redet. Der Lehrer wird bei alledem leicht selbst zum Schwätzer, der mit seinen Personifikationen, Phrasen, mit seinen Stimmtönen und Gesten den Kindergeist mehr einlullt als wirklich befruchtet.

Sachen müssen wir dem Kinde bieten und mit der Sache das Wort wie es Linde beim Sprachunterricht erwähnt. Von den Sachen müssen wir daher auch im Rechenunterricht ausgehen; blofses Zifferrechnen erzeugt gerade das Gegenteil von dem, was Linde am Rechnen rühmt. Auch beim Malen, Zeichnen und körperlichen Gestalten, welche Thätigkeiten zugleich der Bildung des Schönheitsgefühles dienen, ist der Ausgang von Naturdingen und Kunstgegenständen zu nehmen, wenn der Kunstunterricht Wahrheit atmen soll. Und das alles wieder macht den Anschlufs der Formfächer an den Sachunterricht nötig. Und dieser ist erst recht wieder dadurch ausgezeichnet, dafs der Zögling im Umgang mit Menschen und Tieren, auf den zahlreichen Gängen zu den geschichtlichen Denkmälern und geographischen Typen der Heimat wirkliche Erlebnisse und Erfahrungen macht, die gefühlsstarke Vorstellungen hinterlassen, welche ihrerseits wieder das Denken und Streben in Flufs bringen. In Bezug auf die Anschauung nimmt es kaum eine pädagogische Richtung genauer und ernster als die von Herbart ausgehende. Sie huldigt dem Anschauungsprinzip bei der Vorbereitung, Auffassung und Anwendung des Neuen, in allen Fächern und auf allen Stufen der kindlichen Entwicklung.

Die Darbietung aber ist ihr mit der Vorführung der neuen Sache nicht erschöpft wie es bei Linde der Fall ist, der eigentlich blofs die eine Hälfte der Synthese kennt. Wie er die Vorbereitung abweist, so ist er auch gegen die Beurteilung und Besinnung auf der zweiten Stufe und aus denselben Gründen vor allen Dingen auch gegen die drei letzten Mafsnahmen der psychologischen Methode. Eine Verwertung der Anschauungen zur Bildung des Denkens, zur Ableitung von Begriffen ist nach ihm überflüssig, irreführend. Freilich nimmt es Linde mit seiner Theorie nicht genau, wie der Leser es im 4., 14., 15., 16. und 18. Abschnitt des Auszuges erfahren. Aber das Gesetz z. B. darf nach ihm gar nicht losgelöst werden von den Erscheinungen, wenn das Denken des Kindes ein gegenständliches bleiben soll.

Dieses gegenständliche Denken spielt bei Kindern eine grofse

Rolle. Es soll gar kein anderes geben. Es soll auch leicht sein, das Kind dahin zu bringen. Stimmton, Handbewegung und gehobener Blick sollen es z. B. schon fertig kriegen, dafs der Inhalt und teilweise auch der Umfang des Begriffes Berg lebhaft in der Seele des Kindes stehen, wenn im Vortrag des Lehrers das Wort Berg vorkommt. Wenn damit das Ideal des Denkens und Wesen des Denkens berührt wäre, dann hätten wir uns ganz nachdrücklich zu bestreben, bei jedem Wort, welches über unsere Lippen geht, an unserem Ohr vorbeizieht und vor unseren Augen steht, den Inhalt und den Umfang des damit bezeichneten Begriffes zu denken. Wir müfsten in der Konsequenz nach der Art des Stubengelehrten, der über die Bedeutung der Wörter nachgrübelt, sogar bei dem Worte »und« seine ganze Geschichte in uns auferstehen lassen. Wäre das bei dem Gebildeten wirklich bei jedem Schritt und Teilschritt des Denkens nötig, dann wäre Linde nicht im stande, einen gemütsbewegenden Vortrag zu halten, und sein wissenschaftlicher Gegner brächte es auch nicht fertig, eine Unterhaltung mit dem Zögling in Gang und Fortschritt zu bringen. Denn so einfach ist die Sache nicht mit dem Aufleben des Begriffsinhaltes und Begriffsumfanges wie Linde meint. Jedesmal würde eine mehr oder minder anstrengende Besinnung und Bemühung auf beides stattfinden müssen. Gott sei Dank, dafs es nicht so ist! Jedermann weifs, dafs man im Sprachleben nicht erst lange Betrachtungen anstellen kann beim Fortschreiten von einem Wort zum andern. Dazu läfst schon das Denken, wie es in Wirklichkeit ist, keine Zeit. Es treibt immer fort zu neuen Worten, neuen Wort- und Satzverbindungen. So wie Linde seine Schüler ohne Zwang sprechen läfst, ist das entschwunden, was er mit dem Aufgebot eines grofsen Wortreichtums als gegenständliches Denken beschreibt. Denn die Sprache »hat das Gegenständliche der Welt abgestreift und das Wesentliche, das Begriffliche festgehalten. Die Sprache ist begrifflicher und nicht gegenständlicher Natur.«[1]) Wie Schatten huschen die Träger der Begriffe, die Worte, beim Schreiben und Sprechen hinweg. Damit aber Wahrheitsgehalt hinter ihnen steht, können wir es mit der Anschaulichkeit des Unterrichts und Selbstthätigkeit des Schülers nicht genau genug nehmen. Die wahren Herbartianer haben sich in der Beziehung keine Vorwürfe zu machen. Und zu oft bedauern sie, dafs Lehrpläne, grofse Klassen u. dergl. sie beständig hindern, den Unterricht und die Sprache besonders recht wahr zu gestalten. Die »Wissenschaftlichen« gehören zu den eifrigsten Freunden

---

[1]) Wigge in dem erwähnten Aufsatz.

der Unterrichtsgänge, Schulreisen, Schulgärten, zu den heftigsten Gegnern des Memoriermaterialismus. Hat jemand eine kräftigere Lanze gegen dieses Schulungeheuer eingesetzt als der rheinische Meister DÖRPFELD? Und jeder Gesinnungsgenosse dieses trefflichen Mannes ist ein Gegner der Leitfäden, des Drills, der Gedächtnisbeschwerung mit Namen und Zahlen, mit Sprüchen und Liedern, mit naturwissenschaftlichen Systemen, mit geographischen Einzelheiten, mit geometrischem und mathematischem Regelwerk. LINDE spricht über die Herbart-Zillersche Schule das Urteil und doch ist es gerade diese, welche aller Unnatur im Bildungswesen mit aller Schärfe zu Leibe geht. Ihr spitzer Gegner mufs noch niemals von einem echten Herbartianer oder Zillerianer — oder wie man sonst sagen mag — ein Buch oder eine Abhandlung gelesen haben.

Bei der wahren Bildung schöpft der Zögling nicht blofs das Thatsächliche aus den verschiedenen Erkenntnisquellen, er mufs auch das Begriffliche, welches von dem Gegenständlichen eingeschlossen wird, selbst erarbeiten; es schliefst sich daher an den Anschauungsprozefs der Denkprozefs. Bei LINDE ist das Kind schon glücklich genug, wenn es wirkliche Anschauungen hat, und sollte je zu Allgemeingiltigem fortgeschritten werden, dann genügt es, wenn es der Lehrer natürlich einfliefsen läfst in seinen Vortrag wie in dem Beispiel aus der Geschichte. Aber so begeht LINDE wieder einen Raub am Zögling, wenn dieser eine Geschichte nur erfahren, eine Sache nur anschauen, ein Schönes nur betrachten soll, wenn er über das Erlebte und Geschaute nicht auch denken darf, oder wenn ihm der Lehrer die Gedanken ebenso vorgiebt wie das Thatsächliche. LINDE verkennt mit dem Wesen der Sprache zugleich das des Denkens. Der menschliche Geist bleibt nicht bei den Sachen stehen, er schreitet fort zum Begriff, zum Urteil, zum Schlufs, zur Vertiefung in das Verwandte und Gegensätzliche. Der Mensch läuft nicht wie das Tier durch die Welt. Schon mit der Sprache erhebt er sich zu dem Begrifflichen. Im psychischen Mechanismus kommt es schon zu Gedanklichem. Das darf und kann der Erzieher nicht übersehen. Er kann den natürlichen Lauf des Geisteslebens nicht aufhalten, er mufs ihn leiten. Wäre an den Grenzen der Heimat ein unübersteiglicher Bretterzaun, dann könnten bei dieser Leitung die sogenannten psychischen Begriffe genügen. Die allgemeine Bildung, welche die wichtigsten Stoffgebiete der deutschen Kulturgeschichte entnehmen mufs, verlangt es, dafs selbst der schlichte Mann eine grofse Anzahl von verhältnismäfsig und ganz richtigen logischen Begriffen beherrscht. Man denke nur nicht gleich an das Höchste, an das Einigsein der Stammes- und

Volksangehörigen in Bezug auf die absolute Wertschätzung. Die allgemeinen Begriffe lassen sich nicht einfach mitteilen. Das widerspricht schon dem wissenschaftlichen Ernst, der auch in der Elementarschule nicht fehlen darf. Wenn auch bei uns durch die Konzentration des Unterrichts der fachwissenschaftliche Gang in den einzelnen Sach- und Formfächern aufgegeben wird, so kann und mufs doch auch der Natur eines jeden Faches Rechnung getragen werden. Geschichte treiben, Natur und Erdräume studieren, das ist mehr als Hinnahme des geschichtlichen Verlaufs, als Anschauung eines Tieres, einer Pflanze, eines Steines, mehr als Ablesen von Karte und Bild, als passive Aufnahme einer geographischen Schilderung. Zur Kenntnis des Ganges einer Handlung, zur Betrachtung eines Naturdinges und eines Stückes der Erdoberfläche mufs noch gar viel kommen, bis alles im Besitz des Kindes ist, so im Besitz, dafs es wieder den Grund abgeben kann zu weiterer gewissenhafter Arbeit. Das elementare Forschen mufs dem gelehrten gleichen, mag Linde sagen, was er will. Darum lassen wir dem Zögling die geschichtliche Quelle auch ausdenken, nachdem ihm alle einzelnen Züge derselben klar geworden. Und dieses Ausdenken besteht einesteils in einer phantasievollen Ausschmückung des Details und andererseits in der psychologischen Durchdringung und ethischen Beurteilung der in der Quelle vorkommenden historischen Persönlichkeiten. Die ganze Besinnung dichtet sich zusammen zur Erkenntnis des im neuen geschichtlichen Fall eingeschlossenen Kernes. Auch in der Geographie und Naturkunde gliedert sich die Darbietungsstufe in zwei Thätigkeiten. Die erste ist Gewinnung eines Bildes von dem mehr oder weniger fernen Erdraum auf Grund einer guten Karte, Auffassung der Gestalt, Lebensweise und Entwicklung eines Naturdinges, Beobachtung des Verlaufs einer Naturerscheinung, die zweite ein Durchdenken, das von der Zielfrage ausgeht und von da her seine Begrenzung erfährt. Dabei handelt es sich um Erkennung des Wesentlichen und gewisser Abhängigkeitsverhältnisse, um Schlüsse von Folgen auf Ursachen, um das Eingehen auf kleine Einzelheiten des Verlaufs etc. Aber niemals darf dem Wissensgötzen geopfert werden. Der Zögling soll mit reinem Ernst Wahrheit suchen und finden lernen. So münden dann auch die Sachfächer vom Denken her in die Persönlichkeitspädagogik ein. Zum Wesen einer charaktervollen Person gehört es eben, dafs sie nicht blofs hinnimmt und aufnimmt, sondern auch über das Hingenommene, Gesehene, Gehörte, Gelesene verweilend nachdenkt. Das liegt auch im Charakter der Fachwissenschaften, den Linde immer ganz übersieht. Die Arbeit des Geschichtsforschers, Geographen,

Naturwissenschafters ist nicht blofs Sammlung von Thatsachen, sondern auch Ordnung, Vergleichung, Einordnung, Gewinnung allgemeiner Wahrheiten und Regeln, Anwendung und Aufforderung zur Anwendung, nicht blofs Anschauen und Auffassen mit allen Sinnen, sondern auch Denken und Erheben über die Anschauungen. Wenn wir also nach der Sinnesauffassung des Neuen den Denkprozefs in der angedeuteten Weise einleiten, haben wir das Recht dazu von zwei Seiten her, von der Wissenschaft und von der Persönlichkeitsbildung her. Letzteres ist uns ausschlaggebend. Und man kann LINDE kaum begreifen, dafs er als Persönlichkeitspädagog das eigentliche Denken, das Denken wie es in Wirklichkeit ist, so gering achtet. Wenn wir unsere Zöglinge nicht an das Nachdenken, Überlegen, an das Eindringen in die psychologische Bedingtheit, an das Beurteilen der Willen, an das Grübeln nach Verursachung und Detail etc. gewöhnen, dann kommt es niemals bei ihm zu einer festen Überzeugung. Er vertraut jedem Dahergelaufenen. Er ist wie ein Rohr, das der Wind hin- und hertreibt.

Das Denken ist mit der Durchdringung des Neuen noch nicht abgeschlossen. Der Denker geht von dem neuen Fall über auf verwandte Fälle, die er früher erfahren und durchdacht hat. So nimmt der Denkprozefs mehr und mehr die Gestalt der Vergleichung und Abstraktion an. Auch in der Schule schreitet das Denken natürlich so weiter, wenn wir nicht mit Gewalt einen Riegel vorschieben oder dem Zögling die Arbeit, von der er nur allein bleibenden Gewinn hat, einfach abnehmen, wie es LINDE durch die Mitteilung allgemeiner Gedanken thut. Es ist möglich, dafs dieselben momentan vom Kinde in ihrer Richtigkeit etwas erkannt werden. Aber diese blasse Einsicht geht durch den nachfolgenden Wortschwall des Lehrers wieder verloren, wird überhaupt niemals sicherer Besitz des zum Zuhörer verurteilten Schülers. »Rühren« ist nicht dauerndes Befruchten. Wirklich einsehen kann das Kind nur bei der Wahrung seiner Selbstthätigkeit auf allen Stufen des Unterrichts. Es mufs sich selbst über die Einzelfälle bis zur Abstraktion eines allgemeingiltigen Ergebnisses der ganzen Denkthätigkeit erheben. Und auch dann darf die Aktivität des Zöglings noch nicht nachlassen. Es darf kein Spruch,[1]) kein Sprichwort, kein Lehrbuch mit seinen Regeln und mit seiner Systematik dazwischen treten. Was der Schüler im Vergleich, der kein mechanisches Zusammentragen von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, sondern ein fortgesetztes ernstes Urteilen — nicht Gemütsfunktion wie bei LINDE — sein soll, eingesehen, als Wesen-

[1]) Das habe ich schon 1893 in der »Bayr. Lehrerzeitung« ausgeführt in dem Aufsatz: Zur Verteilung des religiösen Memorierstoffes in der prot. Volksschule.

haftes, als auch von der Wissenschaft Anerkanntes gefunden, das mufs er mit seiner eigenen Sprache fassen und gestalten, mit seiner eigenen Kraft in ein werdendes System einordnen, das mit dem fachwissenschaftlichen nach dem Inhalt verwandt ist, aber eine aus der Selbstthätigkeit des Schülers entsprungene besondere Form hat. Eine Belastung des Schülergedächtnisses ist ein solches System schon aus dem Grunde nicht, weil es von den Zöglingen in jeder Beziehung selbst erarbeitet wurde. Auch wird damit kein »Staat« getrieben, kein Memorierkult oder sonst etwas. Im Systemheft wird es durch Stichworte oder Beispiele festgehalten. Bei der immanenten Wiederholung tritt es natürlich wieder auf. Durch das Vordringen zu immer allgemeineren Begriffen verschwinden Einzelheiten aus dem Gedächtnis, werden Glieder des »dunkeln Besitzes«.

Dafs wir Herbartianer das Gedächtnis der Kinder durch die Begriffsbildung nicht abnützen, soll an folgendem Unterrichtsbeispiel gezeigt werden. Im zweiten Schuljahr sind mir die Josephsgeschichten, die Wunder (6) und das Leiden Jesu zur Behandlung vorgeschrieben. Das Leben Jesu behandle ich erbaulich im Anschlufs an die Samstagsevangelien und an die Abschnitte der Fastenzeit. Dabei erfahren die Kinder auch die für ihr Alter ausgewählten neutestamentlichen Stoffe, und zur breiten unterrichtlichen Behandlung verbleibt nur noch die Geschichte Josephs. Dieselbe wird in sieben Abschnitten vorgeführt, aus welchen die Kinder folgendes einsehen: Wer streitsüchtig ist, hat ein Vergnügen am Streit, macht den Streit nicht aus und verhütet ihn nicht. Die Lügner sagen die Unwahrheit; die Betrüger thun etwas, dafs man ihre Lügen besser glaubt. Wer verführt, ist bös; wer sich verführen läfst, wird auch bös; wer sich nicht verführen läfst, bleibt brav. Die Demütigen wissen, dafs der liebe Gott allwissend ist, d. h. dafs er alles weifs, und dafs er allmächtig ist, d. h. dafs er alles kann. Die Hochmütigen mag der liebe Gott nicht; den Demütigen hilft er. Wenn man dankbar ist, sagt man: »Dank schön!« und thut Gutes für Gutes. Wer verzeiht, vergifst, was man ihm Böses gethan hat, und thut Gutes. Kindesliebe und Elternliebe sind gleich. Ein gutes Kind liebt und ehrt seine Eltern und versorgt sie, wenn sie alt sind. Im Anschlufs an das Evangelium, in welchem die Kinder erfuhren, wer unsere Nächsten sind, werden diese Systeme in der Form von Geboten geordnet: »Gegen den lieben Gott sollen wir demütig sein; wir sollen wissen etc. Die Eltern sollen wir lieben, ehren und im Alter versorgen. Gegen alle Menschen sollen wir friedlich und wahrhaftig sein. Wir sollen niemand verführen und uns auch nicht verführen lassen. Ferner

sollen wir dankbar und edelmütig sein.« So hat sich auf ein Minimum reduziert, was das Kind für sein ganzes Leben behalten soll. Aber damit ist wieder nicht gesagt, dafs das immer wie zur Prüfung bereit sein soll. Wir lassen auch nichts auswendig lernen. Das Inwendiglernenlassen betrachten wir vielmehr als unsere Pflicht.

Und das Wenige, welches wir abstrahieren lassen, schwebt nicht frei in der Seele, wie Linde meint. Schon seine Theorie von der Gemütsbefruchtung sollte ihn vor dieser Meinung schützen, da wir es mit der Anschauung und Auffassung der Reden sicherlich ebenso ernst nehmen wie er. Das Systematische ist bei uns Besitz eines gebildeten Gedankenkreises, Frucht von einem gesunden Baum, durch eigene Kraft des Schülers gereifte Frucht. Als solche hat es noch viel mehr Wert, als ihm von Linde da und dort zuerkannt wird. Durch religiöse Einsicht habe ich das Christentum wieder lieb gewonnen, dem ich durch Katechismusdrill, Spruch- und Liederlernerei ordentlich fremd war. Jeder überzeugungstreue Mann wird unsere Theorie durch weitere Beispiele belegen können, die Theorie, dafs die Schule nur in dem Mafse erzieht, in welchem sie einen Gedankenkreis erzeugt, in dem das durch Sinnesauffassung und Denken geklärte Einzelne wohl verbunden und um einen idealen Kern geordnet ist.

Aber zur Festigung des Gedankenkreises mufs noch mehr kommen als das bereits Genannte. Die Anwendungsstufe hat zum Schlufs des Lernprozesses auch noch eine eminent wichtige Bedeutung für den Aufbau und für die Organisation der Persönlichkeit. Jetzt gilt es, dafs sich der Schüler gebunden fühlt an die erworbene Einsicht durch ernstes Gelöbnis und versuchtes Handeln. Was das letztere anbelangt, genügt nicht blofs das phantasiemäfsige; es mufs auch zum wirklichen kommen in der durch ein inniges Schulleben ausgezeichneten Schulerziehung. Dafs aber das Gelingen der Charakterbildung durch eine edle Lehrerpersönlichkeit und durch einen allen Forderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik entsprechenden Unterricht noch nicht verbürgt ist, geben die »Wissenschaftlichen« gerne zu. So notwendig es ist, dafs das Kind im vorschulpflichtigen Alter von der Familie richtig geführt wird, so nötig ist es, dafs die Anwendung der durch die Schule erzeugten sittlichen Einsichten von dem Hause respektiert und mannigfach unterstützt wird. Zu dem Zweck sind die Herbartianer stets für eine Schulverfassung eingetreten, die es allen für die Erziehung der Jugend interessierten Faktoren zur heiligen Pflicht macht, harmonierend untereinander für die Ausbildung von Persönlichkeiten Eifer und Opfer einzusetzen. Man lese darüber bei Dörpfeld, bei Barth (»Umgang«, »Reform der Gesellschaft«), bei Wigge

und Martin (»Grundlagen zu einer Umgestaltung des ganzen Volksschulwesens«), überall wird man finden, dafs es Herbarts und Zillers begeisterten Schülern um etwas ganz anderes zu thun ist, als was Linde meint. Auch auf dem von einem Herbartianer ins Leben gerufenen Landerziehungsheim mag man sehen, wie es bei uns mit der Einschmelzung religiös-sittlicher Wahrheiten in das Ich der werdenden Persönlichkeiten gehalten wird, wenn die Lehrerpersönlichkeit in methodischer Freiheit sich entfalten kann.

Bei Dr. Lietz[1]) in Ilsenburg erfährt man noch viel mehr Interessantes über die Fortwirkung des psychologischen Unterrichts. Das Interesse offenbart sich aufs Schönste in der Vereinigung der Zöglinge zur Weiterbildung z. B. in der Mathematik, in Gestalten mit Thon, Plastelina, Erde, Stein etc., in der Wahl der Lektüre, in der freiwilligen Fertigung von Aufsätzen etc. So wächst das Gelernte immer mehr an das Vorhandene. So erzeugt sich aber auch immer neues geistiges Leben. Wenn wir die Zöglinge über die Anschauungsstufe hinaus bis zum interessanten Anwenden führen, wird ihre Seele nicht kalt, sondern immer wärmer. Das thut sich kund, wenn dem Kleinen eine gute That geglückt, aber auch dann, wenn sie religiöse Einsichten in der Auslegung einer Sentenz oder eines Liedes anwenden, wenn sie geographische und naturkundliche Gesetze auf Fälle ihres Individualitätskreises beziehen, wenn sie grammatische und mathematische Regeln durch Beispiele aus bereits geläufigem Stoff und aus dem Leben festigen, wenn sie Züge der Geschichte und des Lebens im dichterischen Gewande und in künstlerischer Gestaltung betrachten. Aus diesen Andeutungen kann man auch sehen, dafs sich bei uns die Kinder im Begrifflichen nicht verirren, sondern immer wieder zum Realen zurückkommen.

Unter die Übungen, welche zur Fortbildung des Interesses und zur Befestigung neuer Einsicht dienen, soll der Schüleraufsatz besonders noch erwähnt werden, weil Linde von demselben eine merkwürdig geringe Meinung hat. Dem gegenüber behaupten wir, dafs der Aufsatz, bei dem sich nur das Bedürfnis der Klasse nach sprachlicher Belehrung kundgiebt, ein sehr wichtiges Bildungsmittel auch in der Volksschule bildet, dafs er eine nicht zu unterschätzende Hilfe zum Aufbau und zur Stärkung der Persönlichkeit ist. Schon die Allerkleinsten bringen etwas fertig. Meine Schülerinnen der zweiten Klasse haben im Anschlufs an die Märchen Phantasiebildchen entworfen, die originell, sprachlich schön und richtig waren. Sie schöpften

[1]) Jetzt mit seinen älteren Zöglingen auf dem schönen Landgut Haubinda bei Hildburghausen.

aus dem Eigenen. So mufs es auf allen Stufen gehalten werden. Der Schüler soll schreiben, was er selbst erfahren und gefühlt und durchdacht hat. Und indem er so schreibt, gliedert er, was ihn lebhaft interessiert, fest und innig in seinen Gedankenkreis. Jede Phrase wird zurückgedrängt. Nur das Wahre wird festgehalten. Auch der Aufsatz mündet in die Erziehung ein. Dafs Linde in seiner Schule und auch anderweitig andere Erfahrungen gemacht und in seiner Theorie zu anderen Schlüssen kommt, mag daher rühren, dafs er unsere Unterrichtsprinzipien ablehnt und verschmäht. Durch die kulturgeschichtliche Gestaltung und Konzentration des Unterrichts haben wir zu jeder Zeit eine Fülle von anregenden Aufgaben, die von Anfang an auch zum Teil vom Zögling vorgeschlagen werden. Durch die psychologische Methode macht dazu bei uns das Kind eine mündliche Sprachschule durch, die es auch reif werden läfst zur schriftlichen Gestaltung einer längeren Ausführung. Wenn dagegen Linde die Rede- und Schaffenslust seiner Zöglinge infolge seiner Theorie eindämmt und nicht auf- und ausleben läfst, kann es nicht anders sein, dafs im Aufsatz nur Stümpereien zum Vorschein kommen.

Es ist wie eine Ironie des Schicksals, dafs eine pädagogische Richtung, welche als Erzieher ganze Männer haben will, welche gegen alles Halbe und Lahme eifert, welche die sogenannten Mietlinge, die für Nebenämter mehr Zeit und Lust haben als für den eigentlichen Beruf, als einen Krebsschaden der öffentlichen Erziehung geifselt, welche immer und immer wieder für eine allseitige Hebung des Lehrerstandes kämpft, welche aufserdem alles, was möglich ist, für den Zögling thut, von ihm ausgeht, die ganze Achse des Unterrichts um ihn drehen läfst und wieder zu seiner Individualität zurückkehrt etc., dafs eine solche Richtung auf einmal beschuldigt wird, sie lege zu wenig Gewicht auf die Persönlichkeit des Erziehers und befasse sich zu wenig mit dem Hauptzweck des Unterrichts, mit der werdenden Schülerpersönlichkeit. Und es klingt abermals wie eine Ironie des Schicksals, wenn wir, die gegen den Drill, gegen das Vollstopfen mit unverdaubarem Wissensstoff, gegen die Zersplitterung und Verflachung der Unterrichtsthätigkeit mit Wort und Schrift eifern und in dem Kampf von der Verinnerlichung der Schularbeit, von Gemütspflege, vom Interesse, von der Befriedigung des Schülerbedürfnisses, von Leben und Lust beim Lernen etc. predigen, auf einmal als die steifleinenen, trockenen, Vertreter des puren Intellektualismus und als Beschwerer des Gedächtnisses den Lesern vorgestellt werden, die ohnedies gerne geneigt sind, alles zu glauben, was man von den Herbartianern sagt. Woher kommt denn diese Animosität? Gerade daher, dafs von der

Herbartschen Schule stets gekämpft wird gegen die Unnatur und den Schlendrian unseres modernen Schulwesens und für die harmonische Ausbildung des Leibes und der Seele. Schon ein flüchtiger Blick in ihre Psychologie genügt zur Erkennung der Rolle, welche das Gefühlsleben spielt. Die genannte Hilfswissenschaft der Pädagogik und reines Wohlwollen mit unserem Zögling treiben uns stets an, dafs wir in seine regsame Seele etwas ganz anderes wie totes, kaltes Wissen hineinpflanzen, dafs vielmehr die Bildung eines gefühlsstarken und gefühlsreichen, innig verbundenen und sittlich organisierten Gedankenkreises das Ziel unserer erzieherischen Bemühung ist. Nur von einem solchen Aufbau der Person können kräftige Willensfolgen ausgehen. Und in dem freisteigenden Interesse des Schülers, das sich oft am schönsten aufser der Schule offenbart, wie uns interessierte Eltern bezeugen, haben wir den Beweis von der Güte unseres Unterrichts.

Dafs derselbe kein trockenes Abwickeln der formalen Stufen ist, soll eine Lehrprobenskizze aus dem ersten Gesinnungsunterricht zeigen. Gerne greife ich da hinein, weil Linde auch ein Gegner von der unterrichtlichen Behandlung der deutschen Volksmärchen ist. Wir beginnen mit der Geschichte vom guten Kinde. Nachdem die Schüler vernommen, dafs sie von einem Mädchen hören sollen, das alles hingeschenkt, was es hatte, erinnern sie sich, dafs auch sie schon dem Schwesterchen, dem Bruder, den fremden Kindern etwas gegeben, dafs die Mutter mit der armen Frau, die in die Wohnung gekommen, dafs der Vater mit dem armen Mann, der am Wege steht, Mitleid gehabt. Es tauchen auch die Gefühle im kleinen Zögling auf, welche er immer hatte, wenn er etwas von gütiger Hand erhielt, und er besinnt sich auch auf die Worte, die er zum Ausdruck des Dankes bereit hat etc. Die Vorarbeit spitzt sich zu Erwartungsfragen zu, durch welche im Voraus die Geschichte gegliedert wird. Nun wird sie in drei Teilen verarbeitet in der Weise, wie Linde ein Lesestück im Verein mit den Schülern ausmalen will. Da weifs er ja selbst, wie die Kinder freudig bewegt sind, wenn sie Baustein für Baustein aus ihrer Erfahrung und aus ihrem Gefühlsschatz herbeibringen zum Aufbau. Auch am Gelingen der Erzählung der einzelnen Teile aus der ganzen Geschichte haben sie ihre Lust, wenn der Lehrer sich hütet, ewig an derselben herumzukorrigieren. Das erzählende Kind redet auch zum Wohlgefallen der Hörenden, die ihresgleichen vielleicht besser verstehen als den Vortrag des Lehrers, wenn sich auch letzterer noch so sehr bemüht, den kindlichsten Ton zu treffen. Schon bei der Darstellung und Erzählung regt sich das durch die Familie angelegte Gewissen

in Urteilen über die Handlung des guten Mädchens. Daran knüpft der Lehrer an und läfst das sittliche Gefühl erstarken in der zusammenhängenden Beurteilung des fremden Willens. Die Kleinen spenden dem Sternthalermädchen freudigen Beifall. Diese Stimmung hält auch an, wenn nun wieder die Fälle aus dem Erlebten des Kindes auftauchen, die eigenen Thaten, die löblichen Handlungen der Eltern, die herrlichen Beispiele des lieben Heilands, die in der erbaulichen Behandlung mehrerer Evangelien dem gefühlswarmen Kinde bekannt geworden, wenn die Handlung des wohlwollenden Mädchens als Abglanz von Gottes Güte erscheint, die am Schlufs des Märchens die Aufmerksamkeit der Kinder in hohem Mafse erregte. Die Seele wird auch nicht kalt, wenn der Schüler im raschen Blick noch einmal die einzelnen Fälle werkthätiger Liebe an sich vorüberziehen läfst und nun als Zeichen wohlwollender Persönlichkeit das Mitleid und die freudige Hilfe erblickt. Zum Ausdruck seiner Einsicht genügt sein eigenes Sprachgefühl. Und wenn er sich nun gebunden fühlt an das aus eigener Kraft Gefundene, dann ist sein Gelöbnis gewifs mehr als leerer Schall der Worte. Das Kind ist bewegt bis in die Tiefen seiner Seele und befruchtet für alle Zeiten, wenn es in ein christlich-inniges Schulleben hineingestellt ist, in dem es gut handelt und gutes Handeln täglich schauen kann beim Mitteilen vom Vesperbrot, bei der Aushilfe mit Stiften, bei der Schenkung übriger Kleider und Schuhe etc. Auch was sich sonst noch an die Behandlung des Märchens anschliefst, hebt das Kind: Das Malen, das Singen, das Märchenspiel, der Entwurf von Phantasiebildern, die Betrachtung und Auslegung reizender Zeichnungen von H. VOGEL etc.

So haben wir denn die Pflege des Gemüts auf allen Stufen des Gesinnungsunterrichts gesehen. Im übrigen Unterricht, der davon seinen Ausgang nimmt, ist es nicht anders. Es leben alte Gefühle auf und neue aller Art werden erzeugt: sinnliche Gefühle bei der Sinnesauffassung, intellektuelle Gefühle bei den Gedankengängen, sittliche Gefühle im Unterricht und im Umgang, religiöse Gefühle in der Schulkirche, zu der sich die Betrachtung des Sonntagsevangeliums allmählich ausgestaltet und wobei auch schliefslich der Vortrag des Lehrers wie bei den weltlichen Schulfeiern zu seinem Rechte kommt, religiöse Gefühle auch im eigentlichen Gesinnungsunterricht, ästhetische Gefühle in der Bilderbetrachtung, in der Pflege des Liedes, bei der Bildung der Hand-, Natur- und Heimatgefühle, wenn der Weg auf heimatlichem Boden nachgeahmt wird, den das Mädchen gegangen etc. Aber das Gefühl ist bei LINDE nichts; das Gemüt ist alles. Nach seinen vielen Definitionen ist es auch die »Fähigkeit,

die Dinge zugleich mit deren innigsten Beziehungen auf uns selbst zu erfassen«. Von diesem Satz aus kann man Linde mit seinen eigenen Worten schlagen lassen. Wenn wir die Dinge in innigster Beziehung zu uns selbst erfassen, dann entsteht eben das Gefühl. Und so verschiedenartig die Dinge sind, so verschieden sind die in der liebevollen Betrachtung und Versenkung entstehenden Gefühle. Hingabe an Gott und Göttliches erzeugt religiöse Gefühle, der Umgang mit guten Menschen sittliche Gefühle, gelingendes Denken intellektuelle Gefühle, sinniger Verkehr mit den Naturdingen edle Naturgefühle, interessiertes Anschauen eines Bildes ästhetische Gefühle etc. Das Gemüt aber ist keine Seelenkraft, wozu es Linde macht, sondern nur ein Sammelname für die einzelnen Arten des Gefühls. Die Unsicherheit seiner originalen Psychologie kommt schon in den vielen Definitionen zum Vorschein, wie die Unsicherheit seiner ganzen Pädagogik in der ungenügenden Erklärung des Persönlichkeitsbegriffes.

Nun ist wohl kaum noch ein nennenswerter Angriffspunkt in Lindes Buch unberührt geblieben. Die Kritik wäre fertig, wenn sie nicht auch die Pflicht zum Anerkennen hätte. Und das darf sie nicht vergessen, wenn auch Linde sich ungerecht dem Standpunkt des Kritikers gegenüber gezeigt. Er hat doch ein Herz für die Jugend und für den Stand. Das stimmt versöhnlich. Der Lehrer soll nach Linde Erzieher, die Schule eine Stätte der Erziehung, der Unterricht ein erziehender sein. Aus einer Lernschule soll eine Beispielschule werden. Linde eifert gegen die bloſse Wissensaufspeicherung, gegen den Gedächtniskult. Die Arbeit des Schulmannes darf nach ihm nur nach seiner Treue geschätzt werden, nicht aber nach dem, was das Kind gedächtnismäſsig hat. Wer nach ihm die methodische Freiheit beschneidet, ist ein Feind wahrer Erziehung. Soll es in der Schule besser werden, dann muſs bei der Bildung und sozialen Hebung des Lehrerstandes ernstlich eingesetzt werden. In der Behandlung der Unterrichtsfächer, die er nach der bei den Herbartianern üblichen Reihenfolge durchgeht, finden sich Wahrheiten, die man nicht oft genug unter die Lehrer und ihre Vorgesetzten und Bildner bringen kann. Aber weder hierin, noch in dem Obigen steht er allein, ist er originell, wie schon zum gröſsten Teil in den vorausgegangenen Ausführungen dargethan wurde. Wenn wir bei Dörpfeld lesen, wie er sich über Landfermann gefreut, der ihm beistimmte, »daſs nur eine sehr, sehr mäſsige Zahl ganzer Lieder obligatorisch gelernt werden dürften, — von den Schwachbegabten überhaupt nur Einzelstrophen,« wenn wir dann in des genannten Autors Lehrplanschrift und ferner in Reins 4. Schuljahr die Ausführungen über den Sprachunterricht

studieren, wenn wir uns überhaupt in der Litteratur der »Wissenschaftlichen« umthun, dann finden wir bei der Lektüre des Lindeschen Buches, daſs der Verfasser in gar vielem mit uns übereinstimmt, was nicht zuerst in der Hildebrandschen, sondern in der Herbartschen Schule getrieben. In der einseitigen Begeisterung vergiſst man aber gar zu leicht die eigentliche Quelle.

Zusammenfassend läſst sich nun über die ganze Arbeit Lindes sagen: Was gut an ihr, ist nicht neu, ist auch von Herbart, Ziller und ihren wahren Schülern gekannt und wird von diesen vollauf in der Praxis bethätigt, so weit die methodische Freiheit nicht gehindert ist. Was neu ist, kann in der Lindeschen Sprache für den oberflächlichen Leser blendend wirken, aber bei näherem Zuschauen entpuppt sich die gleiſsende Theorie als Schwäche. Und doch soll Linde weit über Pestalozzi, Herbart und Ziller hinausgekommen sein! Die schnellfertige Kritik macht mit Worten dieselben Sprünge wie der gelobte Autor. Hat vielleicht Pestalozzi mit geringerer Begeisterung das Prinzip vom anschaulichen Unterricht gerühmt als Linde? Sind Herbart und Ziller und ihre Schule weniger durchdrungen von der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit als er? Achten sie weniger auf das Kind als die Persönlichkeitspädagogen im Hildebrandschen Stil? Und fassen sie nicht den ganzen werdenden Menschen? Nicht sie sind die Zurückgebliebenen, sondern Linde, der viel von Persönlichkeit und Gemüt redet, aber der Sache nicht auf den Grund geht und so ganz wesentliche Mittel und Wege zum Aufbau einer Persönlichkeit nicht finden kann. Linde wird vergehen, der Stern Hildebrands wird erbleichen, aber Herbart und Ziller haben wie Pestalozzi, der als Dritter im Bunde genannt wurde, gelebt für alle Zeiten unserer deutschen Kulturentwicklung, in denen noch pädagogisches Interesse regsam sein wird.

Groſse Lichter giebt es immer nur wenige. Aber auch die kleinen Sterne haben in ihrer Gesamtheit eine hohe Bedeutung. Sie verbreiten im engeren Kreise lebenspendendes Licht und wohlthuende Wärme. Auch Lindes Buch hat seine Mission. Es wird überall, wo es mit dem nötigen Ernst gelesen wird, die pädagogische Einsicht erweitern und vertiefen und für den heiligen Erzieherberuf nicht wenig begeistern. Mein pädagogischer Standpunkt führte zu einer eingehenden Kritik, aber er machte mich nicht blind den Vorzügen gegenüber, welche Lindes »Persönlichkeits-Pädagogik« wirklich hat. Immer wieder lese ich gerne darin und empfehle sie hier auch anderen zum gewissenhaften Studium.

---

[1]) Leipzig, Rich. Richter. Preis 2,50 M.

MITTEILUNGEN

1. Ansprache des Herrn M. E. Sadler bei der Eröffnung der Ferienkurse in Oxford, August 1901

»Die führenden Nationen der Welt bemühen sich Macht auf der See und Einflufs auf ihre Schulen zu gewinnen und zu bewahren. Sie haben eingesehen, dafs ein weitgehendes System für nationale Erziehung einen grofsen wirtschaftlichen Wert hat, und dafs es ein notwendiger Faktor ist, obgleich es nie die alleinige Ursache für den Erfolg in Handel und Industrie sein kann. Nationale Energie, Interesse am Handel, Erfindungskraft, Anpassungsvermögen, die geographische Lage eines Landes, seine natürlichen Produkte, und vor allen Dingen das moralische Vertrauen des Volkes sind alles Faktoren von höchster Wichtigkeit für sein Vorwärtskommen. Aber ein gut angepafstes Erziehungssystem kann viele dieser Vorzüge vergröfsern und weitgehenden und richtigen Gebrauch von ihnen veranlassen. Die Methoden und die Einrichtungen der nationalen Erziehung müssen jedoch den Umständen und Eigentümlichkeiten eines jeden Volkes angepafst sein. Erziehungssysteme können nicht von einem Land zum anderen übertragen werden, wie elektrische Fortbewegungsmittel, und das Englische System mufs notgedrungen verwickelt sein, da es halb imperialistisch, halb national ist. Es mufs sich auch einem abweichenden Ideal anpassen, welches England zu einem Land von geteilten Zielen macht, die unter einem System weitgehender Toleranz lose zusammengebunden sind. Sie können der Schwierigkeit ihrer Einteilung nicht entfliehen, indem man sich auf eine Formel einigt und sie nationale Erziehung nennt. Jede Erziehung hat unstreitbar ein moralisches und ein intellektuelles Ziel. Es giebt keine absolute Formel für die Leistungsfähigkeit der nationalen Erziehung. Der Gedanke, worin die Leistungsfähigkeit besteht, hängt von der Wertschätzung des Gewichtes der verschiedenen Ziele im sozialen und individuellen Leben ab. Die Erziehung kann nie ein ganz unbestrittener Gegenstand sein, denn ethische und soziale Fragen kommen auf, über welche die Meinungen immer auseinander gehen. Besonderes Gewicht aber sollte auf die Punkte gelegt werden, über die man gleich denkt, und nicht auf die, über die man sich streitet. Doch giebt es gewisse fundamentale Fragen, über welche man sich nicht einigen konnte. Handel und in-

[1]) Übersetzt von Käthe Rein in Wakefield.

dustrielle Arbeit sind von grofser Wichtigkeit als Züge nationaler Gröfse, und die moderne Erziehung mufs Klippen vermeiden, welche die Kaufleute schädigen, aber nach meinem Dafürhalten ist es nicht das fundamentale Ziel nationaler Politik, die Oberhoheit in Handel und Industrie um jeden Preis zu erringen. Auch ist es nicht das erhabenste Erziehungsziel, die Fähigkeit für Handel und Industrie zu entwickeln. Lafst die Schulen praktisch und dienstbar sein für die wirklichen Bedürfnisse modernen Lebens, aber lafst sie zur selben Zeit geistige Ziele und das hohe Ideal des Charakters anstreben. Das ist der wahre Weg zu nationaler Wohlfahrt. Am Ende wird es sich zeigen, dafs es selbst besser ist, augenblickliche Vorteile aufzugeben anstatt zum Materialismus überzugehen. Schnelles Denken, Anpassungsvermögen, volle Ausnutzung des Augenblickes und unabhängiges Denken sind alles Eigenschaften, die eine Schule zu entwickeln versuchen soll. Aber diese allein können nur schädlich wirken und sind ganz ungenügend. Viel wichtiger ist es, dafs die Schulen folgendes lehren: Pflichterfüllung, Glauben an geistige Kräfte, Mitleid, Uneigennützigkeit, Gemeinsinn, Achtung vor schwerer Arbeit, Abwechslung von intellektuellen und praktischen Interessen und die Fähigkeit, mit Sympathie und richtigem Urteil die Ansichten anderer anzusehen. Blofse Gelehrsamkeit als solche oder fortwährendes Streben nach Besitz sind unwürdig als Hauptziele der Erziehung zu gelten.

Die beste Tradition englischer Erziehung war die beste in der Welt. Sie vertrat die Ansicht, dafs die Arbeit im Schulzimmer nur einen kleinen Teil der Erziehung ausmacht, und dafs Überlieferung, Umgebung, die unbewufste Annahme einer Ansicht, gesunde Leibesübungen, die Stärke des Charakters auf Grund der Verantwortlichkeit, und der tiefe Einflufs des persönlichen Beispiels die wichtigsten Teile wahrer Erziehung und intellektuellen Unterrichts sind. Die besten Lehrer und Lehrerinnen in der Welt sind die, die ihre ganze Arbeitskraft für die ihnen anvertrauten Kinder verwenden. Keine anderen Lehrer kommen so viel mit den Kindern aufserhalb der Schule zusammen, wie unsere. Aber sie sollten meiner Meinung nach den Durchschnitt intellektuellen Wissens und Könnens heben. Etwas müfste gethan werden, um die Knaben mehr für den intellektuellen Teil ihrer Schularbeit zu interessieren. Für den Durchschnittsknaben wird zu wenig gethan. Lafst sie nicht zu frühzeitig spezialisieren, sondern behaltet das Beste aus der alten Tradition, aber gebt auch zur gleichen Zeit mehr Allgemeinbildung, die durch ein modernes und praktisches Studium bedingt ist, was den Knaben auch später zum Vorteil gereicht. Körperliche Ausbildung, Übung in Selbstbeherrschung, Treue für alte Einrichtungen, ein Spiel genau nach seinen Regeln spielen, sind alles ausgezeichnete Züge unserer Erziehung. Aber das Studium moderner Sprachen sollte einen gröfseren Teil unserer Erziehung ausmachen. Zu wenig wird auch für die Muttersprache gethan. Handfertigkeitsunterricht sollte einen gröfseren Platz in den höheren Schulen einnehmen. Es wird auch nicht das Beste in Geschichte geleistet, obgleich dieser Gegenstand, wenn gut gelehrt, für die praktischen, politischen und ethischen Interessen der Engländer von gröfster Bedeutung sein müfste. Aber die Gröfse eines Er-

ziehungssystems liegt nicht in einem blofsen Aufzählen von Gegenständen, sondern in dem Geist, in dem sie gelehrt werden. Keine andere Nation der Welt bedarf so verschiedenartiger Erziehung wie die Briten. Wir brauchen die beste Erziehung, die zu haben ist, wegen der Verschiedenartigkeit unserer nationalen Aufgaben, und weil der freie Handel die höchste Tüchtigkeit, Anpassungsvermögen und Zuverlässigkeit verlangt. Darum mufs die Qualität der Erziehung wichtiger sein als die Quantität.

Einer unserer gröfsten Fehler war bisher das blofse Hineinstopfen von Wissen. Die Bedeutung eines Systems hängt gröfstenteils von der Persönlichkeit, der Hingabe, der geistigen Frische und dem Interesse des Lehrers ab. Wir brauchen die besten Männer und Frauen als Lehrer in unseren Schulen. Ihre Stellung sollte sicher begründet sein. Eine gröfsere Verantwortlichkeit liegt auf ihnen, als auf den Lehrern eines konzentrischen Systems, welches nur Gewicht auf intellektuelles Lehren legt. Lehrer in jeder Art Schule erwerben ihr Wissen auf Universitäten. Es würde für die Nation sehr gut sein, noch mehr zu thun als bisher, um Leute zum höchsten Studium eines professionellen oder technischen Faches zu ermutigen, zur Errichtung von Laboratorien, zum historischen und philosophischen Studium, zur freien Unterhaltung grofser Bibliotheken, besonders an Universitäten. Auch ist eine Bibliothek von nöten, wo Lehrer teure Bücher borgen können, nach dem Muster der Londoner Bibliothek, aber besonders für Lehrer. Jetzt sind Lehrpläne im Schmelztiegel; Erziehungs-Experimente mancherlei Gestalt sind nötig, um den Wert verschiedener Studienwege und ihre Bedeutung für einen späteren Beruf zu bestimmen. Die Methoden nationaler Erziehung verlangen so sorgfältiges Studium und fortwährende Berichtigung für die wechselnden Bedürfnisse, wie es die Unterhaltung einer modernen Marine verlangt. Die Sicherheit unseres Weltreiches beruht zum gröfsten Teil auf unserer Marine und unseren Lehrern. Darum sollten wir für unsere Schulen so begeistert sein wie für unsere Marine. Das gröfste Werk beider ist, dafs, während sie materielles Wohlergehen garantieren, sie uns intellektuelle und politische Freiheit verschaffen.«

---

2. Bericht über die zehnte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, (Bezirk Magdeburg und Anhalt)

Von Fr. Förster in Magdeburg

Der Verein tagte am 21. September 1901 in Magdeburg. Der Bevollmächtigte begrüfste die stark besuchte Versammlung durch eine Ansprache, in der er auf Pestalozzis Schrift: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, die in diesem Jahre ihren hundertsten Geburtstag feiert, hinwies und das Verhältnis erörterte, in dem Herbart zu Pestalozzi steht. Er bezeichnete ersteren als den Pestalozzi im philosophischen Gewande. Sein pädagogisches Gebäude sei ein hochstrebender, sorgfältig aufgeführter Bau, der auf festen Fundamenten ruhe. Noch sei es nicht gelungen, diese zu erschüttern,

sondern wirkungslos prallten die Angriffe ab, den zuweilen anmafsenden Gegnern wenig Ehre eintragend. So lange Herbart nicht überholt sei, müfste sich die Versammlung weiter um sein Banner scharen. Schliefslich wünschte er, dafs die bevorstehenden Verhandlungen im Geiste Pestalozzis und Herbarts geführt werden möchten.

Nachdem noch einige geschäftliche Angelegenheiten erledigt worden waren, trat man ein in die Besprechung der Arbeit von Fr. Förster: »Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartsehen Psychologie aus betrachtet.« (Pädagogisches Magazin, herausgegeben von Friedrich Mann, Heft 172, Preis 0,50 M., Sonderabdruck aus den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«, Nr. 29 bis 32. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1901.)

Die Abhandlung gliedert sich in folgende Teile: 1. Einleitung S. 3—6, 2. Die psychologischen Grundlagen S. 6—17, 3. Mittel, durch welche die Orthographie erlernt wird S. 17—32, 4. Stellung des orthographischen Unterrichts im Lehrplan S. 32—38, 5. Lehrverfahren S. 38—39, 6. Korrektur der Diktate S. 39, 7. Orthographische Leitfäden S. 39—41.

1. Der Verfasser spricht zuerst von den Schwierigkeiten des orthographischen Unterrichts. Dieselben sind zunächst in der Inkonsequenz der deutschen Rechtschreibung überhaupt begründet; sodann bestehen sie in der Möglichkeit, dafs den Schülern gegenwärtig verschiedene Schreibweisen zu Gesicht kommen. Während ältere Methodiker entweder das Gehör, oder das Gesicht, oder die Regel für die Erlernung der Orthographie betonen, legen neuere Schriften, wie die von Lay, Schiller, Itschner und Lobsien Wert auf den psychologischen Versuch.

In der Debatte über diesen Teil wies man darauf hin, dafs falsche Schreibweisen dem Schüler nicht nur in manchen Zeitungen und Zeitschriften entgegentreten, sondern auch in öffentlichen Ankündigungen aller Art. Ähnliche Versuche, wie die aufgeführten Autoren angestellt haben, sind kürzlich auch von Lange unternommen, der im Gegensatz zu Lay deutsche Wörter gewählt hat. Seine Ergebnisse stimmen mit denjenigen Lays nicht überein.

2. a) Der Verfasser versteht unter dem Rechtschreiben, soweit es sich dabei um vollsinnige Menschen handelt, die Verwandlung richtig vorgestellter oder durch die Sprachorgane richtig gebildeter Lautkomplexe in solche Buchstabenkomplexe, die zu einer gewissen Zeit mafsgebend sind. Wenn der Schüler den Forderungen der Orthographie gemäfs schreiben soll, so müssen bei ihm eine Anzahl vom Verfasser einzeln aufgeführte Vorgänge zum Ablauf kommen.

Mit vorstehender Definition des Rechtschreibens erklärte man sich einverstanden. Auch gegen die Darstellung der psychischen Vorgänge bei der Erlernung der Rechtschreibung wurden grundsätzliche Bedenken nicht geltend gemacht. Nur wünschte man eine andere Anordnung und brachte folgende Gruppierung in Vorschlag: 1. Richtige, klare und deutliche Auffassung einer Lautverbindung als Ganzes. Mittel dazu: richtiges, scharfes Hören und richtiges, lautreines Sprechen. 2. Komplikation jener Lautverbindung mit der durch sie bezeichneten Sachvorstellung. 3. Richtige,

klare und deutliche Auffassung der die Lautverbindung darstellenden Buchstabenverbindung als Ganzes. Mittel: richtiges, scharfes Sehen. 4. Klare und deutliche Auffassung der einzelnen Glieder (Laute) der Lautverbindung. Mittel: scharfes Hören und lautreines Sprechen. 5. Klare und deutliche Auffassung der einzelnen Glieder (Buchstaben) der Buchstabenverbindung. Mittel: scharfes Sehen, genaue Hand- und Armbewegungen, Schreiben. 6. Richtige und feste Komplikation der einzelnen Laute mit den einzelnen Buchstaben. Mittel: Hören, Sehen, Schreiben. 7. Richtige und feste Verbindung der Laute zur Lautreihe oder Lautkomplexion. Mittel: Hören, Sprechen. 8. Richtige und feste Verbindung der Buchstaben zur Buchstabenreihe oder Buchstabenkomplexion. Mittel: Sehen, Bewegung, Schreiben. 9. Richtige und feste Komplikation der Lautreihe oder Lautkomplexion mit der Buchstabenreihe oder Buchstabenkomplexion. Mittel: Hören, Sprechen, Sehen, Schreiben.

b) Folgende psychologische Lehren, die beim Rechtschreiben in Betracht kommen, hat der Verfasser kurz dargestellt: 1. Die Lehre von den Vorstellungen. 2. Die Association der Vorstellungen. 3. Die Reproduktionsgesetze. 4. Die Reproduktionsgesetze in Bezug auf die Bewegung der Leibesglieder. 5. Die Lehre von der Apperzeption.

Von einer Seite wurde in der Besprechung die Aufführung des Begriffs »Anschauung« vermifst. Wegen des Hinweises auf das bekannte psychophysische Grundgesetz nahm man Veranlassung, über das Verhältnis der sogenannten physiologischen Psychologie zur Herbartschen Psychologie zu sprechen. Hierzu wurde ausgeführt: Die Bezeichnung »physiologische Psychologie« ist ein Widerspruch in sich selbst. Es ist verkehrt, die Metaphysik abzuweisen, da man auch in den Naturwissenschaften oft genötigt wird, die Erfahrung zu überschreiten. Die Herbartsche Psychologie ist durch die neue Richtung nicht überwunden; Herbart ist allen ein Stein des Anstofses. Wer über diese Frage weiter unterrichtet sein will, studiere: »Felsch, Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen.«

3. Die erste praktische Frage, die vom Verfasser erörtert wird, bezieht sich auf die Mittel, durch welche die Orthographie zu erlernen ist. Er kommt zu dem folgenden Ergebnis: Der Schüler lernt die Wörter der Gleichschreibung vorzugsweise durch das Ohr, die der Andersschreibung ohne Regel vorzugsweise durch das Auge und die der Andersschreibung nach Regel durch letztere. Eine gleich grofse Bedeutung für alle Wörter haben die Sprech- und Schreibbewegung und die Sachvorstellung.

In der Debatte wurde in Bezug auf die Gehörsvorstellungen bemerkt: Die Schule hat die Aufgabe, den Kindern die Aussprachefehler abzugewöhnen. Zuweilen ist jedoch die Ursache der fehlerhaften Aussprache in organischen Fehlern zu suchen. Als von den Gesichtsvorstellungen die Rede war, wies man darauf hin, dafs es verkehrt sei, Schülern, die die Rechtschreibung erst erlernen sollen, Wörter mit fehlerhafter Schreibweise zur Korrektur vorzulegen, während man reiferen Zöglingen unter Umständen wohl etwas Falsches bieten dürfe, das aber ausdrücklich als solches zu bezeichnen sei.

Nicht die Regel wirkt beim Auftreten neuer Wortformen als apper-

zipierende Vorstellung, sondern ein Wort, das einer Reihe angehört, auf Grund welcher die Regel gefunden ist.

Psychologische Erwägungen sprechen dafür, die Fibel ganz in Schreibschrift herstellen zu lassen, weil dann den Zwecken der Rechtschreibung besser gedient wird. Die Kinder des 1. Schuljahres werden gegenwärtig mit Buchstaben überbürdet, während der Sachunterricht zurücktritt.

Es empfiehlt sich nicht, schon im 1. Schuljahre regelrechte, mit roter Tinte zu korrigierende Diktate anfertigen zu lassen; viel wertvoller sind auf dieser Stufe die Abschreibeübungen. Das Diktat erfüllt im übrigen seinen Zweck für die Wörter mit lauttreuer Schreibung und für diejenigen Wörter, welche sich unter eine Regel bringen lassen.

4. Der Verfasser hat, um die Stellung des Rechtschreibunterrichts im Lehrplane nachzuweisen, versucht, die Unterrichtsfächer in Rücksicht auf Teilnahme und Erkenntnis übersichtlich zusammenzustellen. Er unterscheidet Sach-, Sprach- und Formenunterricht. Diese Gruppen sind nach dem Gesetze der Konzentration mit einander zu verknüpfen. Der orthographische Unterricht hat keine selbständige, sondern eine dienende Stellung; er hat sich an den Sachunterricht und an die übrigen sprachunterrichtlichen Fächer anzulehnen.

Aus der Debatte sind folgende Gedanken hervorzuheben: Eine Schematisierung der Unterrichtsfächer, wie es hier geschehen ist, hat ihre Bedenken, weil einzelne Fächer sich unter beide Hauptklassen das Interesse unterordnen lassen; ja manches Unterrichtsfach ist geeignet, alle 6 Arten zu pflegen, wie dies Herbart z. B. an der Geschichte nachgewiesen hat. (Encyklopädie § 84.) Obwohl der Rechtschreibunterricht sich an die Fächer des Sachunterrichts anzulehnen hat, so kann doch nicht alles, was hier durchgenommen wird, in der Orthographiestunde verarbeitet werden. Es empfiehlt sich, besondere Stunden für den Rechtschreibunterricht nur bis zum Ende des 4. Schuljahres anzusetzen, von da ab aber die orthographischen Belehrungen an die Stilübungen anzuschliefsen.

5. Nach den Ausführungen des Verfassers weicht der Rechtschreibunterricht von der allgemein üblichen Praxis vollständig ab. Ausgangspunkt ist der Sachunterricht. Teile des hier gemeinsam Erarbeiteten sind in der Orthographiestunde durch zweckmäfsige Übungen geläufig zu machen. Die neu auftretenden Wörter werden gruppiert, und wenn sich eine passende Regel findet, dieser untergeordnet. So erweisen sich die Wörtergruppen nicht als Ausgangspunkt, sondern als Endpunkt der Behandlung.

6. Hinsichtlich der Korrektur der Diktate unterscheidet der Verfasser die Selbstkorrektur, die wechselseitige Korrektur und die Korrektur seitens des Lehrers. Letztere kann sich in der Ausführung verschieden gestalten.

In der Debatte wurde vorgeschlagen, für die Unterstufe das richtige Wort über das fehlerhafte zu schreiben, für die Mittelstufe, die falsche Stelle zu unterstreichen und auch den Rand des Buches zu markieren und für die Oberstufe, nur den Rand zu bezeichnen.

7. Die orthographischen Leitfäden sind nach der Ansicht des Verfassers überflüssig, ja unter Umständen sogar schädlich, da bei ihrer Benutzung ein Anschlufs an den Sachunterricht unmöglich ist. Auch haben

die in ihnen oft in großer Menge sich findenden Regeln wegen ihrer Ungenauigkeit und Unbestimmtheit für den Schüler nur geringen Nutzen. Endlich liegt die Gefahr nahe, die Kinder durch die zahlreichen Aufgaben unzweckmäfsig zu beschäftigen und zu überbürden.

Diesen Ausführungen stimmte man in der Debatte zu und erinnerte an Dörpfelds Wort: »Leitfäden sind Leidfäden.«

Nachdem dem Verfasser und dem Leiter der Debatte gedankt worden war, wurde die Versammlung geschlossen.

Für die nächstjährige Herbstversammlung ist eine Arbeit aus der Lehrplantheorie in Aussicht gestellt.

3. Von der schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung

Am 26. Juli hielt in Hadersleben die Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik in Schleswig-Holstein ihre Versammlung ab. Nachdem die ausscheidenden Vorstandsmitglieder — Dannmeier und Lobsien — durch Zuruf wiedergewählt worden waren, hielt Herr Seminardirektor Schulrat Castens-Hadersleben einen Vortrag:

Anregungen zu einer weiteren Ausgestaltung der Kinderpsychologie

An ein Zusammenarbeiten der Wissenschaft und Volksschule hat die Psychologie vordem nicht gedacht, zwischen beiden schien eine unüberbrückbare Kluft. Die Schuld lag nicht allein bei den wissenschaftlich Gebildeten, sondern auch die Volksschulpsychologie wollte der Professorenhilfe entraten. Die Professoren sahen die Volksschularbeit zu allermeist als ein Handwerk an, zu dem die Wissenschaft nicht niedersteigen konnte und dürfte — wie sollte ihnen in den Sinn kommen, dafs ihrer Wissenschaft je von dort aus Unterstützung und Bereicherung zufliefsen könnte.

Heute ist das wesentlich anders geworden. Nicht nur die Naturwissenschaften, die Medizin, nein auch die abstrakteste Metaphysik hat offene Augen gewonnen auch für das Kleine, das Einfache, ist vor allen Dingen durchdrungen von der Anschauung, dafs alle Wissenschaft, alle Forschung dem Leben zu gute kommen mufs. Diese Anschauung ist es auch, die mit Notwendigkeit den Forscher der Schule und ihrer Arbeit nahe bringt.

Heute ist man überall eifrig beschäftigt zu sammeln und zu experimentieren. Die feine wissenschaftliche Kleinarbeit ist etwas Grofses. Es zwingt zur Hochachtung, wenn man den unermüdlichen Eifer in den Laboratorien beobachtet. Hunderte und aberhunderte von Versuchen werden angestellt unbekümmert darum, dafs oft der Erfolg nur ein sehr geringer ist. Dieselbe fleifsige Sammelforschung hat man jetzt auch dem Kinde zugewendet — ein neuer Schritt zur Annäherung zwischen Wissenschaft und Volksschule! Und die Volksschule wird das mit grofsem Danke anerkennen. Die Arbeitsteilung ist notwendig; auf dem gemeinsamen Felde

der Wissenschaft soll eben kein Standesunterschied bestehen. Man denke an die Naturwissenschaft, an die Kunde der Heimat. Wieviel wertvolles Material haben Volksschullehrer gesammelt und dadurch der Wissenschaft grofse Dienste geleistet. So auch ist es auf dem Gebiete der wissenschaftlich gearteten Pädagogik, die eben dadurch wissenschaftlich geartet ist, dafs sie mit nicht rastendem Eifer Beobachtungen in grofser Zahl vergleichend sammelt.

Nur kurz will der Referent sich über die physiologische Psychologie äufsern. Sie gewinnt immer weiter an Boden. Es ist erhebend, ihre treue begeisternde Kleinarbeit zu beobachten. Sie läfst sich nicht bethören durch mannigfache Anfeindung. Und was hat sie geleistet? Der Referent begnügt sich mit dem Hinweis auf einschlägige Schriften, empfiehlt die bekannte Sammlung von Schiller und Ziehen und weist ferner hin auf wertvolle Abhandlungen in der von Dr. Kemsies geleiteten Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. Noch vieles ist durch planmäfsige Sammelarbeit zu leisten. Diese soll keineswegs an die Stelle der treuen Kleinarbeit treten, wie sie die Schule erfordert; es wäre aber dringend zu wünschen, dafs von den Behörden gestattet werde, dafs alljährlich wenigstens einige Stunden für das Sammeln derartiger Beobachtungen Raum gewährt werde. Die gesammelten Ergebnisse müfsten dann einer Zentralstelle zur wissenschaftlichen Verarbeitung überlassen werden.

Gewifs ist die experimentelle pädagogische Psychologie unentbehrlich; sie trägt aber einen mehr künstlichen Charakter. Darum darf man sich nicht auf sie allein beschränken. Auch die der täglichen Beobachtung sich bietenden wildwachsenden psychischen Erscheinungen bieten ein sehr wertvolles Material. Leider ist gerade dieses Material bisher zufälliger Beobachtung überlassen gewesen. Wieviel besonders aus dem jüngeren Alter ist dadurch verloren gegangen. Es ist dringend notwendig, dafs hier planmäfsig festgehalten und gesammelt und dafs dieses Material hernach wissenschaftlich verarbeitet werde. Der Referent macht den Vorschlag, dafs der Lehrer sich ein zweckentsprechendes Folio anlege, das aber keineswegs einer amtlichen Kontrolle zu unterwerfen sei, sondern Privatbesitz bleibe und ausschliefslich bestimmt sei, der Wissenschaft zu dienen. Das Folio müsse enthalten Angaben: 1. über Namen, Alter, Geschlecht etc. des Kindes, 2. über das Elternhaus, dessen Sprache, wirtschaftliche Lage, dessen Geist, d. h. Anschauungen in moralischer, religiöser, politischer Beziehung, 3. Angaben über Anlagen, Art und Tempo der Entwicklung, Verhalten bei dem Unterrichte, insbesondere die Art des Interesse, eventuell Wechsel desselben, die Entwicklung der Aufmerksamkeit, die Weise der Association, die Entfaltung des Gedächtnisses, Bemerkungen über die eigene Thätigkeit des Zöglings, seine Lieblingsbeschäftigung (man wird oft Talente entdecken — Zeichnen!), die Handfertigkeit, die selbständigen Urteile des Zöglings, dessen Haltung bezw. des Leibes und der Kleidung. Die jeweilige Untersuchung der Hosentaschen wird sehr wertvolles psychologisches Beobachtungsmaterial liefern.[1])

[1]) Vergl. Otto Ernsts köstliche Zeichnung.

Ferner sind zu verzeichnen Beobachtungen über das Verhalten auf dem Spielplatze, besondere Gebrechen und Perversitäten. Damit sind nicht solche gemeint, die eine Aufnahme in eine besondere Erziehungsanstalt notwendig machen. Der Herr Referent zeigt an zwei aus eigener Erfahrung geschöpften Beobachtungen, wie im Falle der Perversität alle Organe solidarisch für das fehlende einzutreten streben.

Gerade die Antworten, welche dem Lehrer am meisten Verdrufs machen, die »dummen Antworten« liefern sehr wertvolles psychologisches Material. Associationen, die unterrichtlich oft sehr unangenehm sind, ihn hemmen und kreuzen, sind psychologisch nicht selten am wertvollsten. Man denke an die oft sehr festsitzenden Assonanzassociatiouen, wie: Fehrberlin — Und dafs ihm der im Schofse sitze, den aller Weltkreis nie beschlofs — Wir machen unser Kreuz und Quer nur gröfser durch die Traurigkeit — das Gleichnis vom Senfkorn und Sauerteig — oder wenn dem heiligen Geist naiv eine Turnübung zugemutet wird: Lafs dich reichlich auf und nieder! Das sind Wortverbindungen, die mechanisch oft sehr fest sitzen.

Die Association alter und neuer Vorstellungen bezeichnet die Psychologie mit dem Namen Apperzeption. Hier zeigt sich ein Fortschritt von mechanischen zu mehr bedeutsamen Verbindungen mit zunehmendem Alter. Aus dem fehlerhaften läfst sich auch hier reicher Gewinn schöpfen. Es ist zunächst daran zu erinnern, gegenüber den vielen Klagen über Denkfaulheit der Schüler: Das Kind will denken, wenn der Lehrer ihm nur Raum dazu verschafft, es will verstehen und hilft sich so gut es irgend vermag. Wer ist der Oberste der Zöllner? Antwort: Der Hauptamtsassistent (am Orte befindet sich ein Zollamt). Wer ist ein Feldhauptmann? Antwort: Der Feldwebel. Bezeichnend ist hier, dafs nicht »Hauptmann«, sondern »Feld« die Reproduktion auslöst. Warum wachsen im heiligen Lande so viele Maulbeerbäume? — Weil die Maultiere davon fressen. Ein Schüler wufste sich die Gastfreundschaft der alten Deutschen, die jeden mit Speise und Trank reichlich versorgten und mit warmer Lagerstatt, sehr leicht zu erklären; sie betrieben Gastwirtschaft. Ein Lehrseminarist hatte bei der Behandlung der Gedichte: Die Tabakspfeife in der Vorbereitung den Bassa zu erklären. Als hernach die Frage gestellt wurde: Wer ist der Bassa? erfolgte die Antwort: Einer, der mit Pfeifen handelt. — Wer geleitete Johann Hufs nach dem Scheiterhaufen? Antwort: Die Feuerwehr — dem Schüler schien die Verbrennung ohne sachkundige Aufsicht nicht wohl ausführbar zu sein. — Im allgemeinen scheinen derartige Denkvorgänge veranlafst zu werden durch eine Spannung, ähnlich wie bei einer krampfartigen Muskelbewegung, wird nicht das Zunächstliegende ergriffen, sondern eine Antwort weit hergeholt. Wozu hat man an den Wegeübergängen bei der Eisenbahn Schlagbäume angebracht? — Damit der Zug nicht von den Schienen läuft. (Bei dieser Deutung spielt wahrscheinlich die ältere Vorstellung von der Lokomotive als eines lebenden Wesens eine Rolle.) Warum gründete der grofse Kurfürst in Afrika eine Festung? — Damit die Preufsen nach Afrika ziehen könnten, wenn sie aus Europa vertrieben werden sollten. — Bei geringer Neigung, sich anzu-

strengen, wählt das Kind mit Vorliebe möglichst inhaltleere, abstrakte Bezeichnungen, sofern sie ihm geläufig sind, andernfalls aber sehr konkrete Antworten, die eben darum oft recht komisch wirken. Was sieht man in den Läden? — Knackwürste. — »Lafs mich mit jedermann in Fried' und Freundschaft leben soweit es christlich ist.« — Mit wem darf ich nicht in Fried' und Freundschaft leben? — Mit den Zigeunern. Noch einmal: Das Kind will denken, will auffassend sich bethätigen.

Auch Spuren des erwachenden Schönheitssinnes lassen sich früh beobachten, bald auch die Freude am Rätsel, an Aufgaben algebraischer Art. — (Das ist auch der Grund, weshalb die letzteren aus den Rechenbüchern nicht verschwinden werden, trotz des Nachweises, dafs sie praktischen Zwecken nicht dienen.) Die Freude an sprachlicher Erklärung von Ortsnamen der Heimat, Pflanzennamen. Der Schüler bringt ihnen ein grofses Interesse entgegen, das deutlich beweist, dafs er auffassen will, dafs er sich geltend machen will im guten Sinne. Er strebt, sich zu behaupten.

Das beweisen auch die Ausdrücke, die er sich selbst bildet: Catharina von Bora war eine Mönchin. — Die Fische legen Eier und die Säugetiere legen Junge. Gerade Mitteilung eigener Gedanken und Beobachtungen in Heimatkunde und Geschichte, aus der Unterhaltungslektüre sind für den Beobachter von unschätzbarem Werte. Es ist dem Lehrer dringend anzuraten, dafs er Geduld übe, wenn die Antwort nicht gleich erfolgen will — und sich ängstlich hüte, dem Zöglinge seine Associationen aufzuzwingen. — Leider sind Fragen des Schülers an den Lehrer zumeist nicht so üblich, wie sie es verdienen, und doch sind gerade solche frei steigenden Fragen besonders geeignet, Blicke in die Seele des Zöglings thun zu lassen. Sie verdienen als besonders wertvoll gesammelt zu werden. Umgekehrt sollte aber auch der Lehrer sich nicht scheuen, in gewissen Dingen sich bei dem Schüler zu erkundigen. Er braucht nicht zu sorgen, dafs dadurch seine Autorität Einbufse erleide, im Gegenteil! das Verhältnis wird ein freieres — und für psychologische Beobachtungen ein ungleich wertvolleres.

Dann giebt der Referent Anleitung zu psychologischen Beobachtungen, die weiter in die Tiefe gehen, die ein schärferes Ohr und ein schärferes Auge erfordern. Hier wird nicht gefragt, sondern der Beobachter rückt in eine noch mehr passive Stellung, er wartet ab, was sich ihm zufällig bietet. Es handelt sich hier besonders um das Beobachten von Stimmungen, nach deren Form und Ursache und man wird sich oft mit Nutzen der eigenen Kinderzeit dabei erinnern. So z. B. löst dieses oder jenes einzelne Wort, wohlgemerkt, nicht eine Sentenz, ein Sprichwort, sondern ein zusammenhangsloses Wort, bei diesem oder jenem eine Stimmung aus, die Anlafs wird, das betreffende Wort oft zu wiederholen. Der Referent giebt dafür aus eigener Erfahrung Beispiele an. Bei einem seiner Mitschüler wirkte das Wort »Kumä« solche Stimmungen, während den Referent noch heute die Wörter: Wächter, Wächterruf, Silberstrom, Silberhorn poetisch bewegen. Wie entstehen derartige Stimmungen? Vielleicht auf Grund unklarer Associationen (dort die Erinnerung an die Kumäische Sybille, hier vielleicht an einen Gang im Mondenlicht durch die Strafsen der Heimatstadt). Ähnliche Stimmungen vermögen auch einzelne Tonverbin-

dungen in der Musik zu wecken. Wieder handelt es sich dabei nicht etwa um Melodieen, sondern um eine Verbindung von zwei oder drei Tönen. Der Verfasser weist auf einzelne derartige Tonfolgen hin. — Hier steht die Psychologie noch vor Rätseln. Auch einzelne Erzählungen in poetischer Form sind geeignet, Stimmungen zu wecken, während z. B. viele lyrische Dichtungen zumeist kalt lassen. Man mufs sehr sorgsam auf solche Regungen achten, auf ein lebhafteres oder schwächeres Erregtsein bei diesen oder jenen Stoffen. Es schlummern in ihnen die Anfänge der Kinderästhetik.

Früh macht sich auch der Sinn für das Komische geltend. Eigentümlich ist, dafs das Fremde zumeist Lachen erregt. Der Lehrer versuche z. B., um den Kindern den verschiedenen Klang der Sprachen zu zeigen, ein Stück des alten Testaments in hebräischer, einen Abschnitt des neuen in der betreffenden Ursprache vorzulesen — der Erfolg? allseitig vergnügtes Grinsen. Der Schritt vom Lächerlichen zum Komischen ist nicht weit. Mit einem gewissen Instinkte greifen die Schüler Einzelheiten heraus und vergröfsern sie zu einem komischen Bilde. Z. B. von Augustus wird berichtet, dafs er nach der Varusschlacht vor Entsetzen und Furcht mit dem Kopf gegen die Wand stiefs. Dieses an sich ja sehr unwahrscheinliche und komische Bild zeichnete ein Schüler: Kaiser Augustus lief immer wieder mit dem Kopf gegen die Wand. Ein anderer hörte von dem Vogel Straufs, dafs er jeweils einen Stein verschlucke und meinte: Der Straufs ernährt sich von Steinen. —

Der Psychologie sind noch viele Probleme zu lösen vorbehalten, es ist ihr noch keineswegs gelungen, ihre tiefen Gesetze ganz zu erforschen. Der Weg dazu ist treues Sammeln von Beobachtungen in ausgiebigster Zahl, diese sind dann einer Zentralstelle zur Sichtung und wissenschaftlicher Verarbeitung einzusenden.

Der Vortrag, der von feiner, tiefer Beobachtungsgabe zeugte, fesselte in seiner schlichten Form die zahlreich erschienenen Zuhörer von Anfang bis Ende und weckte den lebhaftesten Beifall. Die Diskussion war sehr kurz. Herr Schulrat Castens versprach, Fragebogen auszuarbeiten, und sie den interessierten Mitgliedern der Vereinigung zu überlassen, damit seine Anregungen auch praktische Früchte tragen.

In einem kurzen Referat forderte dann Marx Lobsien-Kiel auf, ihn zu unterstützen in der experimentellen Untersuchung über die Schwankungen der intellektuellen Kapazität innerhalb eines Jahres auf den verschiedenen Altersstufen. Referent empfahl einleitend, um einen würdigen objektiven Standpunkt gegenüber der experimentellen pädagogischen Psychologie zu gewinnen und zu behaupten, folgende Erwägungen: 1. Niemand sollte über die junge Wissenschaft richtend urteilen, der nicht selbst mit reinlicher Hand sich im Experimentieren praktisch versucht habe. 2. Dem pädagogisch-psychologischen Experiment sind seiner Natur entsprechend ganz bestimmte Grenzen zugewiesen, die es nicht überschreiten könne, innerhalb derer es aber von grofser Bedeutung sei. 3. Das Experiment wolle durchaus nicht um jeden Preis etwas Neues schaffen, sondern es liege in seinem eigenen Interesse, zunächst sich mit seinen

Methoden an bewährten Wahrheiten versuchen, um neue sichere Grundlagen und Gesichtspunkte für den Ausbau der Methodenlehre zu gewinnen.

Referent zeigte dann, wie man bisher versucht habe, (Salomon: Über Messungen und Wägungen von Schulkindern. Diss. Jena 1898, Schmid Mounard: Über den Einflufs der Jahreszeit etc. im Jahrb. f. Kinderheilk. 40, 1895; Malling Hansen: Periodizität im Gewichte der Kinder 1883; Ders. Perioden im Gewichte der Kinder, Fragm. III, Kopenhagen 1886; Schuyten, Direktor des pädol. Schuldienstes und des pädol. Laboratoriums zu Antwerpen in Zeitschr. f. Psych. und Physiol. der Sinnesorgane Bd. 23, 1900) die Schwankungen der physischen Kapazität genauer experimentell zu untersuchen. Er ging besonders auf die Untersuchungsergebnisse des zuletzt genannten ein und unterwarf sie einer Korrektur, die er in vergröfserten Kurvenzeichnungen veranschaulichte. Als besondere Mängel hob er hervor, dafs Schuyten durch Substraktien der Monatsdaten die Schwankungen auf eine Wagerechte auftrage. Das aber sei unberechtigt, weil die physische Kraft im Entwicklungsalter unter einem bestimmten Winkel zu dieser Wagerechten ansteige. Er suchte die wirklichen Schwankungen dadurch zu gewinnen, dafs er das abgeschnittene Ordinatenstück des folgenden Monats zur ganzen Ordinate desselben und des vorigen Monats in Proportion setzte.

So wertvoll auch im pädagogischen Sinne die Untersuchungen der physischen Energieschwankungen sind, so darf man sich keineswegs mit ihnen allein begnügen, denn es besteht kein durchgehendes Parallelitätsverhältnis zwischen physischer und psychischer Energie, wie die Erfahrung zeige. Darum gilt es durch bestimmte Methoden auch die Schwankungen der geistigen Energie zu bestimmen.

Eine sorgfältige Untersuchung würde von gröfster praktischer Bedeutung sein, besonders um eine vernünftige Lage der Ferien zu bestimmen, und dann würde sie zeigen, wann einer gesteigerten Energie eine erhöhte Arbeitsforderung durch den Unterricht begegnen könnte und mufste — und umgekehrt, kurz, für den Aufbau des Lehrplans wichtige Fingerzeige bieten. — Referent hat derartige Untersuchungen begonnen und bittet die Anwesenden, ihn zu unterstützen und die Ergebnisse periodischer Untersuchungen nach gleichen Methoden ihm zu weiterer Verarbeitung zu überlassen.

Kiel Marx Lobsien

---

4. Bericht über die Verhandlungen der pädagogischen Sektion der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Strafsburg am 1. bis 4. Oktober 1901

Während die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Bremen, welche der diesjährigen vorausging, charakterisiert war durch ausgedehnte und lebhafte Verhandlungen über Schulfragen, trug die 46. Philologenversammlung, die an den ersten Tagen des Oktober d. J. zu Strafsburg stattfand, ein mehr philologisches Gepräge. Selbst die pädagogische

Sektion brachte es nicht zu einer erspriefslichen Thätigkeit in den Fragen der Schule. Es lag das wohl daran, dafs die zuständigen Obmänner sich nicht weiter bemüht hatten, wertvollere und eigenartige Vorträge über pädagogisch-didaktische Fragen zu erhalten. Da nach dem Erscheinen der Lehrpläne von diesem Jahre Furcht und Hoffnung der Schulmänner auf einige Zeit zur Ruhe gekommen sind, hat man sich begnügt, einige wildwachsende Früchte vorzusetzen.

Am meisten verdiente noch der Vortrag des Professor Dr. Hornemann (Hannover) Beachtung »über die Ahrenssche Methode des griechischen Elementarunterrichtes«. Diese Methode besteht darin, dafs man den griechischen Unterricht mit der Lektüre Homers und auch mit der Grammatik des homerischen Dialektes beginnt. Der Redner schilderte die Vorzüge dieser Methode, die von Professor Ahrens in weiterem Verfolg herbartischer Anregungen eine Zeitlang in Hannover nicht ohne Erfolg angewendet worden sei, bis nach 1866 die preufsische Schulverwaltung diese Eigentümlichkeit des hannöverschen Schulwesens beseitigt habe. Herr Hornemann trat in seinem lichtvollen Vortrage über diesen gewifs beachtenswerten methodischen Versuch dafür ein, dafs eine Erneuerung dieses Versuches unternommen und von der Behörde wenn auch nicht weiter gefördert, so doch wenigstens geduldet werden möchte. Doch trat bei der folgenden Besprechung keine Neigung für den Gedanken hervor, vielmehr wurde auf die technischen Schwierigkeiten und die psychologischen Bedenken hingewiesen, welche sich jener Methode entgegenstellen würden. — Noch zwei andere Vorträge bezogen sich auf den Unterricht in den beiden alten Sprachen, der des Direktor Dr. Hüttemann (Schlettstadt): »Über eine zeitgemäfse Behandlung der griechischen Grammatik auf dem Gymnasium« und der des Oberlehrers Altendorf (Offenbach a. M.): »Lateinisch und Griechisch als Gegenstände des heutigen höheren Unterrichts«. Der letztere stiefs auf lebhaften Widerspruch, denn er verlangte nichts Geringeres als eine Beschränkung der alten Sprachen, welche der Beseitigung des altklassischen Unterrichts nahezu gleichkommen würde. Sein Hauptargument waren die blassen Gesichter »einiger« Schüler. Wie dieser Begründung, so wurde auch dem ganzen übrigen, auffallend oberflächlichen Vortrage von mehreren Seiten mit Glück und zum Teil auch mit gutem Humor widersprochen.

Auf den deutschen Unterricht bezog sich der Vortrag des Professor Dr. Kannegiefser (Strafsburg): »Über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen«. Die Forderungen des Redners waren mafsvoll, er verlangte besonders für die Tertia, die nur zwei deutsche Stunden hat, drei und für die oberste Stufe eine geringe Verstärkung des deutschen Unterrichts. Es ist richtig, dafs der deutsche Unterricht immer noch zu leiden hat unter dem Vorurteil, das die Philologen von ehedem hegten, die deutsche Litteratur gehöre überhaupt nicht in die Schule, sondern sollte dem Privatstudium überlassen bleiben. Nachdem sich aber das Verhältnis unseres Volkes zum Griechen- und Römertum wesentlich geändert hat und für den deutschen Unterricht eine recht entwickelte Methode geschaffen worden ist,

so dafs die Zeit in den deutschen Stunden nun nicht mehr totgeschlagen zu werden braucht, mufs man zugeben, dafs der deutsche Unterricht immer noch nicht mit der seiner Bedeutung entsprechenden Stundenzahl bedacht ist.

»Über den Anteil der ästhetischen Bildung an der Willenserziehung« sprach Direktor Dr. Schäffer (Bischweiler). Unmittelbar nach diesem Vortrage erklärte Professor Dr. Natorp (Marburg), dafs der Redner seinen Vortrag nach Inhalt, Disposition und Anführungen aus einem fremden Werke entlehnt habe, ohne diese seine Quelle genannt zu haben. Dieser peinliche Streitfall ist aber bei der folgenden Debatte auffallenderweise nicht zum Austrag gebracht worden, indem weder der angegriffene Redner erwiderte, noch der Angreifer es für nötig fand, seine Beschuldigung zu vertreten und zu beweisen.

Auch abgesehen von diesem Vorfall kann man nur mit geringer Befriedigung auf die Arbeit zurückblicken, die in der pädagogischen Sektion zu Strafsburg gethan worden ist, und kann nur den Wunsch hegen, dafs sich die Pädagogik und Didaktik auf künftigen Philologenversammlungen, zunächst auf dem im Jahre 1903 zu Halle stattfindenden Philologentage würdiger und ergiebiger zeigen mögen.

Halle a. S. A. Rausch

---

5. Die Tärnaer Volkshochschule,

ihre äufsere und innere Geschichte von 1876—1901, eine Festschrift.

Unter den schwedischen Volkshochschulen nimmt die zu Tärna in Westmanland (nicht weit von Upsala) eine hervorragende Stelle ein. Am 1. November 1876 eröffnet, hat sie am letzten Johannistage ihr 25. Stiftungsfest gefeiert. Die grofse Beteiligung, womit dies geschah, beweist am besten, welches Ansehen die Anstalt weit und breit geniefst, ebenso wie ihr Leiter, Dir. Theodor Holmberg und dessen Gattin Cecilia Bååth-Holmberg, die der weiblichen Abteilung der Volkshochschule vorsteht. Da man seit einigen Jahren auch bei uns den nordischen Volkshochschulen mehr und mehr Aufmerksamkeit schenkt, so dürfen Mitteilungen über die Tärnaer Anstalt (nach der Festschrift und nach Aufsätzen in den Zeitschriften »Folkskollans vän No. 24 und Idun No. 25«) wohl auf Teilnahme rechnen. Eine eingehende Darstellung der Entwicklung des schwedischen Volkshochschulwesens und der Einrichtung der jetzt über das ganze weite Reich verbreiteten Fortbildungsanstalten für die Landbevölkerung hat Theodor Holmberg in der deutschen Zeitschrift für das ausländische Unterrichtswesen, Jahrgang I, 1896 gegeben.

Die schwedischen Volkshochschulen sind alle aus dem Volke selber hervorgegangen. Gegründet von besonderen Vereinigungen (Volkshochschulvereinen) werden sie mit Zuschüssen aus dem Bezirke (Län) und dem Staate (aufser dem Schulgelde) unterhalten. In Tärna hat der Volkshochschulverein sein Anrecht an der Volkshochschule dem Landsting von Westmanland abgetreten, der jetzt einen Jahreszuschufs von 4800 M leistet,

während der Staat bisher 3000 Kronen zuschofs. Nachdem nun der Staatszuschufs für sämtliche schwedische Volkshochschulen (30 an Zahl) von 55000 Kronen auf 120000 Kronen erhöht worden ist, rechnet Tärna auf 6800 Kronen Staatszuschufs. Diese Zahlen zeigen, wie grofse Opfer Staat und Gemeinden auch für das Fortbildungswesen bringen (es könnte mancher deutsche Bundesstaat sich ein Beispiel daran nehmen). Zu der genannten Summe, die — wohl gemerkt — nur die ländlichen Fortbildungsschulen betrifft, kommen aber noch erhebliche Unterstützungen aus Staatsmitteln für unbemittelte Zöglinge, im ganzen 25000 Kronen jährlich. Auf Tärna allein fielen während der letzten 25 Jahre 11806 Kronen für die männlichen, 5917 für die weiblichen Zöglinge, im ganzen 17723 Kronen an 483 Zöglinge. Die Gesamtzahl der Zöglinge betrug in diesem Zeitraume 1423, 809 männliche und 614 weibliche. Letztere werden erst seit 1880 aufgenommen, und zwar nur für die Sommermonate Mai bis Juli; im Winter vom 1. November bis Ende April werden nur junge Männer unterrichtet.

Die Besucher und Besucherinnen aller Volkshochschulen sind zum gröfsten Teile (in Tärne 75 %) in der Landwirtschaft thätig und kehren nach dem 6- oder 3monatigen Lehrgange zu ihrem Berufe zurück. Bei einigen Volkshochschulen (auch in Tärna seit 1900) ist ein zweiter Lehrgang für Vorgeschrittene (d. h. frühere Teilnehmer am ersten Lehrgange) eingerichtet (Landmannaskola). Dieser entspricht mehr dem Lehrgange einer Fachschule und schliefst mit einer Prüfung ab. Die eigentliche Volkshochschule aber kennt keine Prüfungen und keine Zeugnisse, sie will nicht abfragbares Fachwissen geben, sondern allgemeine Bildunganstalt und zugleich Erziehungsanstalt sein. Und die Volkshochschule will der Bevölkerung, zunächst der ländlichen, die in den nordischen Ländern immer noch den gröfsten Teil ausmacht, eine volkstümliche Bildung geben. Das war der Grundgedanke des Schöpfers dieser Anstalten, des dänischen Bischofs Grundtvig, der in der gelehrten Bildung auf klassischer Grundlage eine Schädigung des Volkstums erblickte. Die gelehrte Schule nannte er die schwarze Schule, die wahrhaft volkstümliche Bildung wollte er in den neuen Lebensschulen aufbauen auf der Muttersprache und dem heimischen Schriftentum, auf der Geschichte des Vaterlandes und der Väter Götterlehre, und diese Gegenstände bilden auch heute noch den Mittelpunkt der dänischen Volkshochschulen. Es kann jedoch nicht bestritten werden, dafs diese Anstalten — besonders nach dem Kriege von 1864, infolgedessen sie einen mächtigen Aufschwung genommen haben — im südlichen Jütland als Bollwerk gegen die Ausbreitung des Deutschtums in Nordschleswig dienen sollen und dafs sie in ihren Zöglingen einen kräftigen Deutschenhafs zu entflammen suchen. Das giebt auch Holmberg in seiner Rede bei der Eröffnung der Tärnaer Volhshochschule zu, in der er sich über den Unterschied der schwedischen von der dänischen Volkshochschule (S. 23) ausspricht. In den Augen seiner Landsleute thut das der Schätzung der dänischen Volkshochschulen keinen Abbruch, es giebt aber im lieben deutschen Vaterlande noch immer Leute, die wegen dieses gehässigen Verhaltens der dänischen Anstalten jeden, der sie wegen ihrer grofsen Verdienste um Verbreitung von allgemeiner Bildung als nach-

ahmenswerte Muster empfiehlt, für einen »reinen Thoren«, wenn nicht gar für einen »vaterlandslosen Gesellen« erklären. Man sei doch gerecht! Unterstützt nicht auch der deutsche Schulverein deutsche Schulen im Auslande, um die vom Mutterlande losgelösten Glieder dem deutschen Volkstum zu erhalten? Hoffen wir, dafs das überall geschieht, ohne in den Zöglingen blinden Hafs gegen die Angehörigen eines anderen Volksstammes zu erregen und zu nähren! Dazu sollte die Schule nicht mifsbraucht werden. Will man aber verhüten, dafs eine Schule, wie die dänische Volkshochschule im südlichen Jütland, auch deutsche Bauernsöhne und Töchter aus Nordschleswig hinüberzieht und dem deutschen Volkstum abspenstig macht, nun so scheint wirklich kein anderes Mittel da zu sein, als in dem gefährdeten Grenzgebiete ebensolche Bildungsanstalten für Erwachsene einzurichten. Trotz aller möglichen vaterländischen Schulfeste und Gedenktage entläfst unsere Schule ihre Zöglinge nicht mit dem Mafse von Volksbewufstsein und echtem Selbststolze, dafs sie nicht in Berührung mit Fremden bald ihr Volkstum vergessen, ja gering schätzen oder verachten. In der bekannten Schulkonferenz vom Dezember 1890 warf unser Kaiser den höheren Schulen vor: sie erzögen Griechen und Römer, statt Deutsche — das werden sie auch nach der neuesten, aber glücklicherweise nicht letzten Schulreform noch nicht zustande bringen. Die Volksschulen aber mit ihrem alles erdrückenden sogenannten Religionsunterrichte machen ihre Zöglinge mehr mit den Grofsthaten der jüdischen Patriarchen, Richter und Könige bekannt als mit den Heldenthaten unserer Ahnen und heimischer in Palästina als im deutschen Vaterlande. Lesen, Schreiben, Rechnen und — »im beschränkten Umfange« auch Geschichte sollen neben Religion die Unterrichtsgegenstände in den Dorfschulen im Gebiete der mecklenburgischen Ritterschaft sein: so wünschte noch in der letzten Tagung ein adliger Landstand, als es sich um Erweiterung des ritterschaftlichen Seminars zu Lübtheen handelte. Woher sollen denn da unsere Bauernsöhne Achtung vor ihrem Volkstum bekommen? Wahrlich wir können viel von unseren nordischen Verwandten lernen. Auch in Bezug auf die Ausbildung und Pflege des religiösen Sinnes.

Die Volkshochschule hat im allgemeinen die Religion nicht als eigentlichen Unterrichtsgegenstand aufgenommen, aber, so schreibt ein Gast der Tärnaer Volkshochschule, Dir. Johann Sandler (S. 124): »es dürfte wenig Schulen geben, die ihre Schüler so in den Geist und die Weltanschauung des Christentums einführen wie sie. Es geschieht besonders beim Geschichtsunterricht, aber auch sonst, so oft sich ungesucht ein Anlafs bietet. Eine für Tärna eigentümliche Einrichtung sind die freien Vorträge (des Leiters). Sie betreffen Gegenstände, die von besonderer Bedeutung für das Jugendleben sind. Hier ein paar Beispiele: »Freundschaft und Kameradschaft«; »was heifst es: Mensch sein?«; »die treibenden Kräfte des Lebens«; »der Einzelne und die Gesellschaft«; »Irrwege« etc. Die christliche Lebensauffassung zu verteidigen gegen die trostlosen Lehren der Verneinung, der Jugend eine klare Einsicht zu geben in die reichen Schätze, die wir besitzen in unserer Geisteskultur, in unserem Heim, in Kirche und Staat, den Lebensmut dieser Jugend zu stärken, sie zu lehren, dafs das

Leben, recht angewandt, einen reichen Inhalt und ein herrliches Ziel hat, das ist der Zweck dieser Vorträge.«

Aber die Volkshochschule sucht auch auf weitere Kreise zu wirken: durch öffentliche Vorträge bei besonderen festlichen Gelegenheiten, dem Gustav-Adolfs-Tage, dem Unionsfeste, beim Schlusse eines Lehrganges. Dann vereinigen sich Eltern und Angehörige der Zöglinge, Freunde aus nah und fern, und das Ganze gewinnt das Aussehen eines grofsen Familienfestes. Bei der Jubelfeier sind gegen 1200 Menschen in dem kleinen Dorfe versammelt gewesen. Um die in den Volkshochschulen üblichen Erörterungen (Diskussionen) auch nach der Schulzeit weiter zu pflegen, stiftete Holmberg selber und durch seine Schüler zunächst in Westmanland und Dalarne »Diskussions- und Vortragsvereine« und gründete für diese 1885 ein besonderes Blatt (Folkhögskolebladet). Kurz die Volkshochschule zu Tärna scheint so recht ein geistiger Mittelpunkt für die Landbevölkerung des Bezirkes dank ihrem Leiter und dessen Gattin.

Beide entstammen dem südlichen Schweden und sind aus Pfarrhäusern hervorgegangen. Theodor Holmberg ist wie die Vorsteher aller schwedischen Volkshochschulen auf der Universität ausgebildet: er studierte zu Lund und ward nach abgelegter Lehramtsprüfung im Jahre 1874 — 21 Jahre alt — zweiter Lehrer an der Volkshochschule zu Hvilan bei Lund (einer der drei ältesten schwedischen Volkshochschulen, gegründet 1868). 1876 ward er zum Leiter der neuen Volkshochschule zu Tärna gewählt, leitet diese also seit dem Tage ihrer Eröffnung. Die Rede, welche er bei der Einweihung hielt, kennzeichnet den ganzen Mann, der seitdem nicht müde geworden ist, für die Ausbreitung und Entwicklung der Volkshochschulen zu wirken, nicht weniger auch für die Verbreitung von Volksbildung auf anderem Wege, z. B. durch das Heer. Sein Vortrag: »Die Kaserne eine Volkshochschule« hat Anlafs gegeben, dafs der Reichstag sich mit der Frage beschäftigt hat, wie bei den Wehrmännern die staatsbürgerliche Bildung vertieft oder — bei manchem wohl der Grund zu solcher gelegt werden könne, und es lassen infolgedessen schon einzelne Befehlshaber ihren Untergebenen Vorträge über Reichsverfassung u. dergl. halten. Auch diese Einrichtung liefse sich bei uns nachahmen, wo das Heer — von manchen Leuten als die erste Erziehungsanstalt angesehen — mehr junge Männer und diese auf längere Zeit als im Vaterlande Gustav Adolfs in den Kasernen festhält. Unterstützt wird Theodor Holmberg in allen Stücken von seiner ihm geistig verwandten Gattin Frau Cecilia Bååth-Holmberg, der im besonderen die Leitung der weiblichen Volkshochschule obliegt. Aber aufser als Lehrerin hat sich Frau Holmberg auch als Schriftstellerin einen Namen gemacht und damit den Beweis geliefert, dafs eine gelehrte Frau doch auch eine tüchtige Hausfrau sein kann. Bis zum Herbste 1899 wirkte an der Anstalt auch noch die Mutter von Frau Holmberg, die Propstwitwe Alfhilda Bååth, der Tochter eine zuverlässige Gehilfin, den weiblichen Zöglingen eine aufrichtige Freundin und treue Beraterin. Glücklich die Jugend, der solche Lehrer und Erzieher zur Seite stehen! Sie nimmt einen unvertilgbaren Eindruck mit ins Berufsleben.

Malchin G. Hamdorff

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Dr. Constantin Gutberlet, Der Kampf um die Seele. Vorträge über die brennenden Fragen der modernen Psychologie. Mit bischöflicher Approbation. Mainz, Franz Kirchheim, 1899. 501 S. gr. 8⁰.

Der durch sein »Philosophisches Jahrbuch« und andere philosophische Arbeiten bekannte Verfasser beschäftigt sich häufig in polemischem Sinne mit der modernen Psychologie. Zwar verkennt er ihre Bedeutung nicht; er würdigt ihre Verdienste, und eine Hauptaufgabe des vorliegenden Buches soll es ja sein, die der psychologischen Wissenschaft ferner Stehenden mit dem regen Schaffen auf diesem Gebiete bekannt zu machen. Mit der Tendenz der modernen Psychologie indes ist er nicht einverstanden. Diese ist bekanntlich darauf gerichtet, eine Seelenlehre ohne Seele, eine Religion ohne Gott zu schaffen und, was damit zusammenhängt, alle Metaphysik aus der Philosophie, also auch aus der Psychologie auszuschliefsen. Hierin sieht Verfasser eine schwere Verirrung, der aufs entschiedenste entgegengetreten werden mufs. Er selbst thut das in den hier veröffentlichten neun Vorträgen, deren jeder die Haltlosigkeit der neuesten Wissenschaft in einem Hauptpunkte der Psychologie nachweisen soll. Die Vorträge behandeln: 1. den gegenwärtigen Stand der Psychologie; 2. die Frage: Ist die Seele Thätigkeit oder Substanz? 3. das Ich; 4. den psychophysischen Parallelismus; 5. den Sitz der Seele; 6. das Gefühl; 7. die psychologische Religion; 8. den Spiritismus; 9. den Determinismus.

Das Buch hat einen ungemein reichen Inhalt, und es ist nicht möglich, diesen auch nur einigermafsen erschöpfend zu besprechen. Wir beschränken uns daher darauf, auf die wichtigsten Kapitel hinzuweisen und zugleich diejenigen hervorzuheben, die des Verfassers Stellung zu der in dieser Zeitschrift vertretenen Philosophie kennzeichnen.

Der erste Vortrag ist orientierender Art. Hier hält Verfasser Umschau über das gesamte Gebiet der modernen Psychologie: Keine Richtung, kein Name, keine Arbeit bleibt unerwähnt. Dabei kommt es dem Verfasser vor allen Dingen auf den Nachweis an, dafs die moderne Psychologie gegen ihr ureigenstes Prinzip sündigt, gegen den Satz nämlich: Keine Metaphysik, sondern nur Erfahrung! Treffend weist er nach, dafs alle Neuerer weit über die reine Erfahrung hinausgehen, dafs sie keinen Satz

aussprechen oder niederschreiben können ohne etwas Metaphysik. Das Wörtchen »ist«, so führt er aus, das in jedem Satze ausdrücklich oder doch virtuell vorkommt, steckt voller Metaphysik, ja ist der Gipfelpunkt aller Metaphysik; der Grund, die Begründung, ohne die doch niemand auskommt, ist etwas durchaus Überempirisches; die Fassung des Parallelprinzips, des Dispositionsbegriffes ist nicht möglich ohne Metaphysik; erst recht endlich bewegen sich diejenigen auf metaphysischem Boden, die den Willen, die Energie u. dergl. zum Grundprinzip des Seins machen wollen. Daneben wird hervorgehoben, wie die Neuerer unter einander uneins sind sowohl in Bezug auf den Inhalt wie auf die Deutung der Erfahrung. So wird z. B. Baldwins Theorie, die ja auch in diesen Blättern besprochen ist, von Ziehen für gelungen, von Eber für völlig verfehlt gehalten. Positiv Feststehendes ist kaum erreicht; überall herrscht Unsicherheit und Zerfahrenheit. Auch bezüglich des Experiments, der Hauptquelle der neuen Psychologie, wird die im Lager der Neuerer herrschende Verwirrung und Uneinigkeit nachgewiesen. Zu den betreffenden Bemerkungen des Verfassers können wir noch hinzufügen, dafs neuerdings ein Dr. Gystrow in der Beilage zur »Allg. Zeitung« No. 113 die ganze bisherige Experimentiermethode für unzulänglich erklärt und meint, dafs ihr, der physikalischen, die wichtigere chemische an die Seite zu treten habe, dafs damit erst die Krisis in der Psychologie überwunden werden könne. Man mufs dem Verfasser recht geben, wenn er behauptet, die moderne Psychologie habe nicht den mindesten Grund, auf ihre Errungenschaften stolz zu sein und die Metaphysik als etwas Überflüssiges oder gar den Fortschritt der Wissenschaft Hemmendes hinzustellen.

Doch genug hiervon! Wir wenden uns mit einigen Worten dem zweiten Vortrage zu, in welchem mit den Gegnern der Substantialität der Seele abgerechnet wird. Verfasser beschäftigt sich zunächst mit Rehmke und dessen Behauptung, das unkörperliche Seelenkonkrete der spiritualistischen Ansicht sei ein blofs verneinender Begriff, der das Seelengegebene selber als Konkretes noch völlig unbestimmt lasse; die Bezeichnung des Seelenkonkreten als Substanz oder als Geist trage sogar dazu bei, das Seelenkonkrete trotz seiner »Unkörperlichkeit« oder »Immaterialität« zu materialisieren. Dem gegenüber betont Verfasser, dafs die Bezeichnung der Seele als einer unkörperlichen und immateriellen Substanz allerdings zunächst nur eine negative sei, dafs aber bei kontradiktorischen Gegensätzen, wie körperlich und unkörperlich, materiell und immateriell, die Negation des einen die Position des andern sei und durch Hinzufügung von Substanz oder Subjekt oder Ding das Wesen der Seele hinreichend bestimmt werde. Das innere Wesen der Seele, ihre eigentliche innere Qualität ist damit freilich noch nicht bezeichnet. Das ist aber auch nicht der Fall mit Rehmkes »Dinggegebenen«. Das innere Wesen der Dinge erkennen wir erst und nur aus ihren Äufserungen; wie ein Wesen wirkt, so mufs es auch in sich sein. Die Äufserungen der Seele kennen wir. So ist es denn eine ganz natürliche Forderung der Vernunft, dafs wir für die ganz eigentümlichen Thätigkeiten der Seele ein entsprechendes Sein setzen. Diese Erkenntnis genügt jedenfalls, die Seele so zu bestimmen,

dafs wir sie von anderen Wesen unterscheiden können. — Auch die Bedenken Rehmkes gegen die Räumlichkeit und Örtlichkeit der Seele widerlegt Verfasser, indem er unterscheidet zwischen circumscriptiver und definitiver Gegenwart. Erstere besteht darin, dafs das Ding einen seiner Ausdehnung entsprechenden Raum so einnimmt, dafs seinen einzelnen Teilen auch gleich grofse Teile des Raumes entsprechen. Diese Gegenwart kommt der Seele, die keine Teile hat, nicht zu. Die definitive besteht darin, dafs ein Wesen ganz im ganzen Raume und auch ganz in seinen einzelnen Teilen gegenwärtig ist. Diese kommt der Seele zu. Sie belebt den Leib, also mufs sie auch in ihm gegenwärtig sein. Diese Räumlichkeit kommt auch dem »Augenblicksbewufstsein« Rehmkes zu. Er nimmt eine Wechselwirkung zwischen Leib und Seele an: wo aber ein Ding wirkt, da mufs es auch sein. Mit Recht fragt Verfasser Rehmke, wo denn der Mensch sei in den Augenblicken, in denen das Bewufstsein verschwunden ist, ob der Mensch denn nur noch Körper sei. Rehmkes Angriffe auf den Substanzbegriff sind damit wirksam zurückgewiesen.

Ebenso treffend verteidigt der Verfasser die Substantialität der Seele gegen Paulsen, den er darauf hinweist, dafs die entia in alio mit absoluter Notwendigkeit ein eus in se verlangen, dafs die Annahme einer Seelensubstanz ebenso denknotwendig ist wie die Annahme einer Ursache, dafs, wenn Denken und Wollen ohne ein denkendes und wollendes Wesen sein können, es dann auch Bewegung, Lagerung und Anordnung der Atome geben kann ohne Atome, die sich bewegen und gruppieren.

Was Verfasser gegen Wundts Bekämpfung des Substanzbegriffes vorbringt, kann übergangen werden, da es sich mit dem deckt, was hier des öfteren gegen Wundt gesagt ist. Erwähnen wollen wir dagegen des Verfassers Stellung zu Herbarts Seelenbegriff. Nach seiner Meinung ist Herbarts Seelensubstanz etwas absolut Starres, das keinen Grund für Veränderung und Thätigkeit abgeben könne. Er betont dagegen, das Wesentliche im Begriffe der Substanz sei nicht die Beharrlichkeit, sondern das Insichsein. Er übersieht also, dafs Herbarts Realen eine Reihe von inneren Zuständen erfahren können, in die sie jedesmal ganz verflochten sind, dafs also die Seele trotz der verschiedensten Zustände, in die sie gerät, und trotz aller Geschehnisse, Ereignisse und Thätigkeiten, deren Träger sie ist und in denen sie sich äufsert, doch zugleich der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht, das Beharrende, wirkliche Substanz bleiben kann. Wenn dagegen Verfasser, um die Substanz einmal als das Bleibende und zugleich als den Grund von Thätigkeit und Veränderung zu haben, annimmt, sie entfalte sich nicht jedesmal ganz, es bleibe bei jedem Geschehen, bei jeder Veränderung nach Potentialität für ein anderes Geschehen unverbraucht und unverändert, so kommt er damit auf ein Mittelglied zwischen Substanz und accidentaler Thätigkeit, und das führt wieder zu der alten Vermögenstheorie, die doch durch Herbart endgiltig abgethan ist. Dafs Verfasser thatsächlich bis zu einem gewissen Grade der alten Vermögenstheorie huldigt, geht direkt aus seinen Worten hervor: »Beides, Einfachheit und Vielheit findet sich nach der Aussage des Bewufstseins in unserm inneren Leben. Nur dadurch, dafs die einfache Substanz mit

einer Mannigfaltigkeit von Kräften oder doch Thätigkeiten ausgestattet gedacht wird, läfst sich jene doppelte Seite des Seelenlebens begreifen.« —

Wie oben angedeutet, läfst sich mit Herbarts Seelenbegriffe jene doppelte Seite des Seelenlebens sehr wohl begreifen, und es ist zu bedauern, dafs der Verfasser sich diesen Begriff nicht angeeignet hat. Er hätte ihn vor dem Rückfalle in die alte Vermögenstheorie, der seinen Gegnern nur Waffen in die Hand zu liefern geeignet ist, bewahrt. Davon abgesehen, ist seine Verteidigung der Substantialität der Seele eine vortreffliche, und es ist ein Genufs, zu sehen, mit welcher Schärfe und Klarheit er die Gründe der Neuerer gegen den Substanzbegriff zerpflückt und als absurd hinstellt.

Von den übrigen Vorträgen sei noch erwähnt, der den psychophysischen Parallelismus behandelt. Thatsache ist, dafs in uns neben den geistigen Thätigkeiten leibliche und neben den leiblichen geistige Thätigkeiten parallel laufen. In diesem allgemeinen Sinne erkennt auch der Verfasser den psychophysischen Parallelismus an. Die neuere Psychologie versteht aber mehr darunter. Im Gegensatz zu dem alten Materialismus giebt man die Selbständigkeit der geistigen Thätigkeit zu. Da man aber die Selbständigkeit der Seele leugnet, kann man auch kein reales Verhältnis zwischen Leib und Seele zugeben, und so läfst man denn einfach geistige und leibliche Thätigkeiten als Wechselwirkungen neben einander herlaufen.

Verfasser weist nun die Möglichkeit geistiger Kausalität gegenüber dem Körper und umgekehrt des körperlichen Einflusses auf das Seelenleben nach, indem er sich der aristotelisch-scholastischen Auffassung anschliefst, nach welcher Leib und Seele zu substantialer Einheit verbunden sind. Diese substantiale Einheit soll sich ergeben aus der Beschaffenheit der Empfindung, welche im vollen Sinne psychophysisch ist, da ja Subjekt der Empfindung e i n Wesen sein mufs, das zugleich empfinden kann und ausgedehnt, also körperlich ist. Bei Annahme dieser substantialen Einheit also wirkt nicht Geist auf Leib oder Leib auf Seele, sondern ein beseeltes Organ wird von dem körperlichen Reize getroffen; die Seele bewegt nicht fremde Körper, sondern sich selbst in ihren Gliedern. Nach dem, was wir über den Substanzbegriff des Verfassers gehört haben, ist es zu verstehen, dafs er diese aristotelische Erklärung des Kausalnexus zu der seinigen macht. — Im weiteren Verlaufe seiner Erörterungen wendet sich Verfasser dann noch gegen die Anwendung des Gesetzes von der Erhaltung der Kraft auf das geistige Leben. Hiergegen wehrt er sich mit aller Macht und behauptet, das geistige Leben widerstreite geradezu dem Energiegesetz; die Spontaneität des Geistes, die Fähigkeit, Handlungen zu verlangsamen, zu beschleunigen und zu sistieren, kurz die Freiheit des Geistes in den Willensentscheidungen spreche direkt dagegen; auch das Wachstum der geistigen Energie in der Welt stehe mit dem Gesetze der Konstanz der Summe aller Naturkräfte in schroffem Gegensatze. — Dieser Standpunkt des Verfassers wird verständlich, wenn man sich seines Seelenbegriffes erinnert. Wer der Seele Vermögen zuschreibt, wer von dem Geiste behauptet, er besitze eine gewisse Summe unendlicher Energie, der kann das geistige Leben nicht unter die Herrschaft des Gesetzes von der Erhaltung der Energie, der Konstanz der Summe aller Naturkräfte bringen.

Aber mit dieser Auffassung, die doch gar zu sehr nach Thomas von Aquin schmeckt, wird er dem gegenwärtigen Stande des Naturerkennens nicht gerecht, und die Neuerer werden diese Art von Polemik nicht allzu ernst nehmen. Auf den rechten Weg hätte ihn auch hier Herbart führen können. Indem dieser zwei Reihen disparater Zustände in den Atomen annimmt, die inneren und die äufseren, die sich gegenseitig bestimmen, ohne ineinander überzugehen, und weiter darlegt, dafs bei ihrer Wechselwirkung eine Umsetzung von aktueller Energie in potentielle und umgekehrt stattfindet in der Weise, dafs die Summe beider Energieen bezüglich eines jeden Zustandes eine konstante Gröfse bildet, wird er dem Gesetze von der Erhaltung der Kraft gerecht, ohne das Kausalitätsverhältnis zwischen Leib und Seele aufzugeben. Dieser Auffassung scheint übrigens unser Verfasser an einer späteren Stelle sich zu nähern, indem er ausführt, das Geistige bringe ein entsprechendes, wenn auch qualitativ verschiedenes Körperliche und das Körperliche einen der Intensität nach entsprechenden seelischen Zustand hervor, und dieser gehe niemals in seiner seelischen Eigenart völlig verloren, gleichwie auch die vom Willen erzeugte körperliche Bewegung nie vergehe, sondern in die Reihe der materiellen Weltvorgänge eintrete, in der Kraft nur durch Umsatz von Kraft vergehen könne.

Wir müssen hier abbrechen. Nach dem Gesagten ist es selbstverständlich, dafs Verfasser das Ich als realen Träger, als psychologisches Subjekt der inneren Thatsache fafst, dafs er den ganzen Körper als den Sitz der Seele ansieht und dafs er den Determinismus für ein materialistisches und pantheistisches Vorurteil hält; wir gehen hierauf wie auf die übrigen Verträge nicht näher ein. Nur eine Bemerkung über Herbart sei noch hervorgehoben. Nachdem an einer Stelle gesagt ist, dem trostlosen Zustande unserer modernen Philosophie könne durch ein Zurückgehen auf Kant nicht abgeholfen werden, heifst es: Wenn es ein deutscher Philosoph sein mufs, auf den zurückgegangen werden soll, so wäre Leibniz und seine Weiterbildung durch Herbart in Vorschlag zu bringen. Während man nun eine gründliche Würdigung Herbarts erwartet, wird er abgethan mit den Worten: »Herbart entfernt sich vielfach so weit von dem, was dem gewöhnlichen Menschenverstande einleuchtet, dafs seine zum Teil sehr bestechenden Anschauungen immer nur auf einen beschränkten, freilich um so begeisterteren Anhängerkreis rechnen können« — mit Worten also, die beweisen, was wir bereits oben sagen mufsten: dafs nämlich Verfasser wohl gethan hätte, Herbart gründlicher zu studieren, als dies augenscheinlich der Fall gewesen ist.

Trotz der Ausstellungen, die wir an verschiedenen Stellen gemacht haben, stehen wir doch nicht an, Gutberlets »Kampf um die Seele« für ein bedeutendes Werk zu erklären, das auch gerade die Leser dieser Zeitschrift sympathisch berühren mufs wegen der Entschiedenheit, mit der der Satz vertreten wird: Ohne Anerkennung einer selbständigen Seele ist alles Bemühen, das Rätsel des Lebens zu lösen, vergeblich; Psychologie ohne Seele führt zum Materialismus. Gutberlets Buch ist eine wahre Rüstkammer für alle, welche im Kampfe um die Seele für diese eintreten wollen.

E. Schwertfeger

Wundt, Völkerpsychologie. I. Sprache. T. I. Leipzig, Engelmann. 615 S.

Es giebt nach Wundt in der Psychologie nur zwei exakte Methoden; »die erste, die experimentelle Methode, dient der Analyse der einfacheren psychischen Vorgänge, die zweite, die Beobachtung der allgemeingiltigen Geisteserzeugnisse, dient der Untersuchung der höheren psychischen Vorgänge (Grundr. d. Psychologie 1897, S. 28, Grundz. der physiol. Psychologie 1893, S. 5). Der ersten Methode ist die individuelle, der zweiten die generelle Psychologie, d. h. Völker- und Tierpsychologie zu unterwerfen.

Dieser zweite Flügel des Wundtschen Gebäudes liegt in seinem ersten Halbteile fertig vor.

Ich möchte nachstehend zunächst einen kurzen Rifs bieten, der in erster Linie die Eigenart des vorliegenden Werkes verwandten Erscheinungen desselben Gebietes gegenüber, soweit das auf engem Raume möglich ist, hervorkehren soll, sodann sollen einige Punkte eine besondere Würdigung erfahren. Dabei sehe ich ab von allgemein psychologischen Erwägungen zumal im Sinne Wundt-Herbarts, ich glaube dazu um so eher berechtigt zu sein, als derartige Erörterungen an dieser Stelle schon je und je, besonders eingehend in jüngster Zeit stattgefunden haben.

Zwar bilden Sprache, Mythus und Sitte zunächst den Inhalt bestimmter philologisch-historischer Arbeitsgebiete, sie nehmen aber zugleich mehr als andere das psychologische Interesse in Anspruch; die Völkerpsychologie wird auch ein Teil der Psychologie bleiben, sie mufs daran festhalten, »dafs man, um die verwickelten Erscheinungen der Völkerpsychologie zu entwirren, zuerst durch die exakte Analyse der elementaren Bewufstseinsvorgänge, wie sie die Methoden der experimentellen Psychologie vermitteln, den Blick geschärft und die Fähigkeit, psychologisch zu denken geübt haben mufs« (VI). Wundt hebt mit vollem Rechte hervor, dafs es ein schwerer Irrtum sei, zu meinen, die heutige Psychologie — er meint damit die physiologisch-psychologische — sei nur Anhängsel der Physiologie. Diese Täuschung wurde veranlafst durch den vorübergehenden Zustand, da man sich bemühen müfste, einfache Grundfragen erst zu erledigen, um hernach sich den komplizierteren völkerpsychologischen Problemen zuzuwenden.

Hier wird dieser Versuch zum erstenmale gemacht, was Wunder, dafs ich das Werk mit gröfster Spannung in die Hand nahm — und ich gestehe es, — nach dem vielversprechenden Titel auch nicht ganz ohne Mifstrauen.[1]

Die Einleitung (1—24) belehrt über Begriff, Aufgabe und Umfang der Völkerpsychologie. »Sie hat diejenigen psychischen Vorgänge zu ihrem Gegenstande, die der allgemeinen Entwicklung menschlicher Gemeinschaften und der Entstehung gemeinsamer geistiger Erzeugnisse von allgemeingiltigem Werte zu Grunde liegen.« (6.)

[1] Vergl.: Grundrifs der physiol. Psych. 4. Bd. II, S. 610 ff.; Grundrifs der Psychologie 2, S. 350 ff., auch Essays 1885, 10 u. 11.

Sie ist abzugrenzen gegen die Individualpsychologie und gegen die Geschichte. Jener gegenüber ist sie »angewandte Psychologie«; da sie aber nicht praktische Ziele verfolgt, sondern gleich den Geisteswissenschaften rein theoretische, ist sie zugleich »ausgedehnte« (2), erweiterte und fortgesetzte (5) Individualpsychologie. Dieser gegenüber abstrahiert sie sowohl von den historischen Erscheinungen, die ihr Dasein dem persönlichen Eingreifen (nachweislichen!) Einzelner verdanken (4) und beschränkt sich ausschliefslich auf die psychologische Gesetzmäfsigkeit des Zusammenlebens selber. Die Grenze zwar ist schwer zu ziehen, doch wird sie durch zwei untrügliche Merkmale aufgezeigt: 1. An dem gemeinsamen Erzeugnis haben viele Glieder einer Gemeinschaft so teilgenommen, dafs die Zurückführung seiner Bestandteile auf einzelne (wieder: für uns nachweislich!) ausgeschlossen ist, wie z. B. bei der Sprache. 2. Sprache, Mythologie und Sitte zeigen zwar deutlich historisch bedingte Wandlungen in ihrer Entwicklung, lassen aber trotzdem allgemeingiltige Gesetzmäfsigkeit erkennen (6).

Volksgeist und Volksseele. Geist und Seele sind Wechselbegriffe; vom Geiste reden wir, wo an eine Beziehung zur körperlichen Natur nicht gedacht wird, von seelischen Vorgängen nur in Beziehung zum Leibe. »Natürlich kann auch die Völkerpsychologie den Seelenbegriff nur in empirischem Begriff (»Zusammenhang der unmittelbaren Thatsachen unseres Bewufstseins«) gebrauchen« ... und sie besitzt genau mit demselben Rechte eine reale Bedeutung, wie die individuelle Seele eine solche für sich in Anspruch nimmt (9). Manche halten zwar eine solche reale Bedeutung für unmöglich, besonders weil sie auf die Frage nach dem Sitze der Seele keine Antwort weifs. —

Zur Entwicklungsgeschichte der Völkerpsychologie. Sowohl von der Mythologie, wie von der Sprachwissenschaft aus hat die Völkerpsychologie Wurzel gefafst. Im allgemeinen behandelte man aber fast ausschliefslich den Sprachursprung als metaphysisches Problem. Wo man Anlehnung an die Psychologie suchte, da wandte man sich an die Vulgärpsychologie, die doch nichts weiter ist, als »ein Hinübertragen einer subjektiven Reflexion über die Dinge in die Dinge selbst« (15). Andererseits bedurfte die Psychologie der Ergänzung durch Völkerpsychologie. Die verdienten Forscher: Lazarus und Steinthal vergessen, »dafs gewisse Geisteswissenschaften nicht blofs selbst der psychologischen Analyse und Interpretation bedürfen, sondern umgekehrt ihrerseits unentbehrliche, bisher vernachlässigte Hilfsgebiete der Psychologie sind« (17). Schuld daran ist ihm die Psychologie Herbarts, der sie huldigen. »Eine so geartete Psychologie steht den Fragen der Völkerpsychologie gegenüber von Hause aus hilflos da.« (!) Wundt beruft sich zum Beweise dessen auf eine lehrreiche Zusammenstellung Herbartscher Aussprüche bei Mistalis (Ztschr. f. Völkerpsychologie XII, S. 407 ff.). Jene Psychologie vermag er von vornherein nur eigene Deutung in das empirisch gegebene Material hineinzutragen, nicht aber, es objektiv hinzunehmen.

Ich will hier nicht auf die Zusammenstellung Mistalis näher eingehen, nicht nachweisen, dafs sie sicherlich nicht beruhen auf einem »objektiven Hinnehmen« Herbartscher Gedanken, sondern grofsenteils willkürlicher

Hineindeutung. Es ist nachgerade erstaunlich, gegen welche Einwürfe die Psychologie Herbarts sich immer noch verteidigen mufs, trotzdem immer wieder diese als unberechtigt zurückgewiesen werden. Hier wird behauptet, sie stehe der Völkerpsychologie gegenüber hilflos da, biete für sie keinen Raum. Nun Lazarus und Steinthal? Wundt kann ihnen sein Lob nicht vorenthalten. Aber wunderbar nimmt sich dieses aus, wenn er gleich darauf den Vorwurf erhebt, sie beobachten nicht objektiv, soweit sie Anhänger Herbarts sind, damit ihnen zugleich den schwersten Vorwurf macht, ja den Wert ihrer Arbeit überhaupt aufhebt. Doch, nicht ganz, sondern überall, wo es sich um konkrete völkerpsychologische Probleme handelt, da entfernen sich die Ansichten Steinthals weit von denen Herbarts. Für diese bleibt das Lob Wundts fast uneingeschränkt bestehen. Das ist ein wunderliches Geben und Nehmen. Ich begnüge mich hier mit einem Hinweis auf das Schlufskapitel in Steinthal: Der Ursprung der Sprache. 4. Aufl. S. 350 f. —

Die beiden einzigen Gebiete und Hilfsmittel der Psychologie sind: Die experimentelle Selbstbeobachtung und die Völkerpsychologie. »Das Objekt der Experimentalpsychologie ist einfach und verwickelt zugleich, einfach gemäfs dem nicht zu beseitigenden Charakter der Methoden; verwickelt wegen der ungeheuer zusammengesetzten Eigenschaften des Gegenstandes der Beobachtung. In beiden Beziehungen bedarf die experimentelle Methode der Ergänzung. In beiden Fällen bestehen aber die uns verfügbaren Hilfsmittel in den *Geisteserzeugnissen von allgemeingiltigem Charakter«* (22).

»Die drei Hauptgebiete der Völkerpsychologie bestehen in den psychologischen Problemen der Sprache, des Mythus und der Sitte« (24). Dem Mythus schliefsen sich die Anfänge der *Religion*, der Sitte die Ursprünge und allgemeinen Entwicklungsformen der Kultur als nicht zu sondernde Bestandteile an. Sie berühren sich mit der Geschichte dort, wo sich das Eingreifen einzelner Individuen bemerkbar macht. Obwohl unter einander eng verwandt, beruht doch die Sprache vornehmlich auf der Vorstellungs-, die Mythe auf der Gefühls- und die Sitte auf der Willensseite (!) (27).

Die Sprache (31 ff.)

1. *Die Ausdrucksbewegungen.* Die Sprache ist besondere Form der Ausdrucksbewegungen. Es ist schwer ihren Begriff klar zu umgrenzen, Dafs sie, z. B. im Dienste der Gedankenmitteilung steht, ist ihr nicht ausschliefslich eigen, auch die lautliche Form der Ausdrucksbewegung ist für die Sprache kein Kriterion, ersteres nicht, weil es auch reine Gefühlsäufserungen giebt (?), letzteres, da auch die Gebärde der Gedankenäufserung dient. Die Ursache dieser Schwierigkeit ist darin zu suchen, dafs der Begriff der Ausdrucksbewegung selbst nur symptomatischen Wert hat. — Auf die Natur der Bewegungen überhaupt gesehen sind zu unterscheiden: (33)

automatische, Trieb- und Willkürhandlungen

Reflex Mitbewegungen.

Die Trieb- und Willkürhandlungen unterscheiden sich von den automatischen und unter einander dadurch, dafs die Triebhandlungen durch *ein*

Motiv, die letztere durch mehrere Motive bestimmt werden. Noch unklarer, wie automatische und Triebhandlungen geschieden werden ist die Scheidung von Reflex- und Mitbewegungen.

Die Ausdrucksbewegungen können nach Wundt sowohl jeder Klasse einzeln angehören, wie mehreren zugleich, auch entwickeln sie sich wohl entsprechend den allgemeinen Entwicklungsgesetzen der tierischen Bewegungen. Die ursprünglichen Bewegungsformen sind aber nicht Reflexe, sondern Trieb- und Willkürhandlungen; jene sind dem individuellen Organismus vererbt und erwecken nur den Schein der Ursprünglichkeit. wie die Triebe einst entstanden, das liegt jenseits unserer Erfahrung, als ursprünglich gegeben ist zu betrachten eine Zuordnung der Triebe zu bestimmten körperlichen Bewegungen (36).

Verhältnis der Ausdrucksbewegungen zu Gefühl und Affekt. Die Triebhandlungen sind also die ursprünglichste Form der Ausdrucksbewegungen, sie schliefsen neben Vorstellungselementen auch Gefühlsmomente ein, Gefühlsmomente, die einer der drei Hauptdimensionen in der Lust und Unlust, der erregenden und hemmenden (deprimierenden) und der spannenden und lösenden (resolvierenden) Gefühle angehören (38). Die physischen Begleiterscheinungen bei reinen Gefühlen sind zum geringsten Teile äufserlich sichtbar oder fehlen ganz; niemals aber fehlen Innervationsänderungen des Herzens, der Blutgefäfse und der Atmungsmuskeln. Am leichtesten beobachtet man diese bei mäfsigen Geschmacks- oder Geruchsreizen. Der angenehme Reiz bewirkt eine Verstärkung und Verlangsamung der Pulswelle, der unlusterregende schwächt und beschleunigt. Derartige Änderungen erforscht man schwerer bei äufseren Sinnesreizen, relativ am besten noch bei den Farben: Rot wirkt erregend, blau beruhigend. Bei mäfsigen Affektzuständen (Aufreizung, Niedergeschlagenheit) reizt sich nur eine Verstärkung, bezw. Schwächung, während die anderen Symptome, Beschleunigung und Verlangsamung erst bei gröfserer Stärke auftreten. Auch bei Gefühlen der Spannung nnd Lösung (Bsp. Pendelschläge) zeigt sich Schwächung und Verstärkung, wie aus den plethysmographischen Kurven nach Lehmann (die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens 1892) deutlich zu ersehen ist (44).

Gefühlsverlauf der Affekte. »Alle wirklichen Gefühle bilden Bestandteile eines niemals zur Ruhe kommenden Affektverlaufs; und es läfst sich bei diesem immer nur von einzelnen relativen Ruhepunkten reden« (45). Bei der Analyse der einzelnen Gemütszustände kommen wir immer wieder auf die drei Grundformen der Gefühle zurück (48) und erst im Verhältnis zum Gefühlsverlauf wird jedes Gefühl ganz verständlich (49). Aus diesem heraus wird es in dreifacher Weise bestimmt: a) durch die Qualität: Lust und Unlust, b) die Intensität: Erregung und Hemmung, c) durch den Zeitverlauf: Spannung und Lösung. Für den Affektverlauf zeigen sich die beiden letzten Dimensionen von besonderer Bedeutung, während für die unmittelbare Qualität Lust und Unlust von Wert sind (51). Bisher hat man zumeist nur das Einzelgefühl im Auge gehabt, nicht erkannt, dafs Erregung und Depression, weit davon entfernt nur Unterschiede des Vorstellungsverlaufs zu sein, nur Begleiterscheinungen be-

stimmter Gefühlsqualitäten sind. Ähnlich so bei Spannung und Lösung, die durch das Plötzliche sich von jenen unterscheiden.

Jeder Affekt ist von Bewegungen begleitet, die seinem Charakter entsprechen. Alle Ausdrucksbewegungen sind auf Wirkungen gerichtet, die zur Lösung des Affekts beitragen; sie sind nie völlig zwecklos, ja bereiten selbst die Willenshandlung vor. Sie sind psychologisch schwerer zu scheiden. Legt man aber den psychologischen Mafsstab an, dann lassen sich einzelne Gefühle als solche Gemütserregungen definieren, deren physiologische Begleiterscheinungen hauptsächlich auf Veränderungen der Herz-, Gefäfs- und Atmungsinnervation beschränkt sind; die Affekte als solche, bei denen aufserdem noch Innervationsänderungen der allgemeinen motorischen Nerven hinzutreten; die in äufseren Handlungen endigenden Willensvorgänge endlich als solche, bei denen diese allgemeinen Muskelinnervationen zweckbewufste Bewegungen herbeiführen, welche entweder unmittelbar durch ihre Erfolge die Lösung des Affekts erreichen oder mindestens auf diese Lösung abzielen« (54).

Innervation der Ausdrucksbewegungen. Auch die eigentlichen Ausdrucksbewegungen sind lediglich Symptome der psychophysischen Natur der Affekte, nur Begleiterscheinungen. Die Koordination setzt aber voraus: 1. dafs diese physischen Symptome von einem einheitlichen Centrum aus reguliert werden und 2. dafs ein psychophysischer Parallelismus sich auch auf die Gegensätze erstrecken mufs, zwischen denen sich Gefühle und Affekte und ihre Symptome bewegen. Gefordert wird also ein physiologisches Centralorgan der Gefühle. Dieses kann nur auf Grund der psychischen Funktionen erschlossen werden. Aber wo befindet es sich? und wie ist der Zusammenhang zwischen Gefühl und Affekt, vasomotorischer Innervation und Ausdrucksbewegung andererseits zu deuten? Hierüber bestehen nur Vermutungen.

Sensorische Rückwirkung der Ausdrucksbewegungen. Nichts ist so sehr geeignet, Gefühle und Leidenschaften zu steigern als der ungehemmte Ergufs derselben in äufseren Handlungen (66). »Durch die Übertragung der intensiven in eine extensive Mannigfaltigkeit von Vorgängen kommt jene durchgängige Beziehung der Variationen der Gemütsbewegungen zu dem wechselnden Spiel ihrer Ausdrucksformen zustande, vermöge deren wir jede Ausdrucksbewegung als ein ädaquantes Symptom der entsprechenden seelischen Regung betrachten lernen« (68).

III. Prinzipien der Ausdrucksbewegungen

Da die Ausdrucksbewegungen physische Erscheinungen sind und zugleich Symptome psychischer Vorgänge, so sind ihre Prinzipien hüben wie drüben zu suchen. Wundt stellt zunächst das psychologische Prinzip Spencers dar und fafst sein Urteil über dieselbe kurz: »Wo sich die Theorie auf die Erklärung der einzelnen Erscheinungen einläfst, da fällt sie aus der Rolle und wird psychologisch; umgekehrt, insofern sie wirklich physiologische Theorie ist, besteht sie aus teils völlig unkontrollierbaren, teils direkt der Erfahrung widerstrebenden Hypothesen, die dazu noch, wenn man sie annehmen wollte, nicht einmal das, was sie erklären

sollen, wirklich zureichend erklären würden« (72).[1]) Das Hauptprinzip Darwins, zweckmäfsig associierte Gewohnheiten, wirkt vornehmlich bei Unlustaffekten. Die Lustaffekte erklärt Darwin aus Kontrastwirkungen zu jenen, ohne doch die näheren Beziehungen angeben zu können. Wundt hält ihm mit vollem Rechte entgegen, er hätte den Begriff der Gewohnheit in seine psychophysischen Elemente zerlegen müssen, gesteht aber zu, dafs das Darwinsche Prinzip zur Erklärung vieler Ausdrucksbewegungen ausreichend ist, nur den Begriff: Kontrast mufs er verwerfen, 1. weil er Erscheinungen nicht, wie doch unbedingt erforderlich, aus sich selbst heraus, aus ihren eigenen Bedingungen erklärt und dann, weil auch hier die Bewegungen keineswegs immer als zwecklos angesehen werden können, wie doch Darwin betont — wenn er auch diese Möglichkeit hier und da offen läfst (z. B. Ausdruck der Gemütsbewegungen S. 217) (78). Dann wendet Wundt sich den Versuchen einer psychologischen Erklärung zu (80 f.), wie von Harlefs, Bain u. a. Eingehendere Versuche gehen zumeist vom ästhetischen Interesse aus — Le Brun — F. J. Engel, Th. Piderit, Pierre Gratiolet. Sie lehren Ausdrucksbewegungen des Nichtsinnlichen in das Sinnliche, also Symbole. Als Verdienst der Symbolistik erkennt Wundt an, dafs sie die Thatsache sicher gestellt hat, dafs die mimischen Bewegungen in engster Beziehung zu den Funktionen der am Kopfe vereinigten Organe der vier Spezialsinne stehen, und dafs Lustgefühle jeder Art mit Bewegungen verbunden sind, die angenehmen, Unlustgefühle mit solchen, die unangenehmen Sinneseindrücken entsprechen« (82). — Weder eine physiologische noch eine psychologische Theorie führt zum Ziele, erstere nicht, weil ein Affekt durch keine physiologische Begleiterscheinung ersetzbar ist, letztere nicht, weil eben die Ausdrucksbewegungen physiologische Funktionen sind. »Affekt und Ausdrucksbewegung sind zusammen ein einziger psychophysischer Vorgang, und durch Analyse und Abstraktion zu sondern« (83). Als allgemeinstes psychophysisches Prinzip der Ausdrucksbewegung gilt, dafs mit jeder Veränderung psychischer Zustände zugleich Veränderungen physischer Korrelatvorgänge verbunden sind« (85). Die Ausdrucksbewegungen sind anzusehen als physische Begleiterscheinungen der Affekte. Der Wesensinhalt nur des Affekts ist ein Gefühl. Dem Gefühl haften drei Eigenschaften an: Intensität, Qualität und Vorstellungsinhalt. Dem entsprechen auch drei wichtigste Richtungen Ausdrucksbewegungen: die Intensitäts-, die Qualitäts- und Vorstellungsäufserungen der Affekte, die dann mannigfach ineinander übergreifen.

IV. Intensitätsäufserungen der Affekte

Am reinsten treten dieselben bei starken und stärksten Affekten zu Tage; sie bewegen sich zwischen den Gegensätzen der Erregungs- und Hemmungssymptome. Die Grenze zwischen beiden wechselt zwar, scheint aber doch von Fall zu Fall ziemlich scharf zu sein. Bei der stärksten

[1]) 1. Prinzip Spencers: Eine nervöse Molekularbewegung strahlt, sich entladend über den Körper aus. 2. Prinzip: Die Entladung ist diffus und ergreift zunächst leichter bewegliche Organe.

Affektäufserung tritt plötzlich Hemmung ein. »Alle Affekte gehen beim äufsersten Grade in einen einzigen intensivsten Affekt von schreckhaftem Charakter über; und ihr innerer Verlauf wie ihre äufseren Symptome werden von diesem Punkte an gleichförmig« (89).

Beteiligung einzelner Muskelgebiete an den Intensitätssymptomen. In erster Linie kommen in Betracht die mimischen Muskeln des Gesichts, die pantomimischen der Arme und Hände und die Muskeln der Gehwerkzeuge. Bei intensivsten Affektäufserungen verschwinden alle besonderen Nuancen. Bei schwächeren hingegen bietet speziell das Gebiet der mimischen Bewegungen nicht selten das Schauspiel einer mannigfaltigen Verbindung verschiedener und selbst entgegengesetzter Symptome, — eine Folge weitgehender Sonderung der einzelnen Innervationsgebiete, die vor allem dem Nervus facialis eigen ist« (90).

Vasomotorische Intensitätssymptome bilden zu den mimischen Begleiterscheinungen; sie bleiben reine Intensitätssymptome, wenngleich »Die Verteilung der Intensitätsschwankungen der Gefühle in der Zeit« ihnen zugleich eine qualitative Bedeutung verleiht.

V. Qualitätsäufserungen der Affekte

Für die spezifischen Qualitätssymptome der Affekte sind nur mafsgebend die Gefühlsdimensionen der Lust und Unlust, der Spannung und Lösung. An sich sind zwar auch diese Ausdrucksbewegungen keine qualitativen Merkmale, wohl aber gewinnen sie durch eigentümliche lokale Beschränkung und Verteilung für unsere Auffassung der Affektäufserung durchaus den Wert qualitativer Merkmale« (96).

Sie sind beschränkt auf die Antlitzmuskeln, besonders die im Dienste von Auge und Mund stehenden. Die Gehörsmuskeln sind bei uns verkümmert, und auch die der Nase spielen nur eine geringe Rolle. Bei Auge und Mund ist die typische Muskelanordnung gleichartig, und bei dem Munde reicher.

Die leichte Verständlichkeit der mimischen Symptome der Lust- und Unlustgefühle beruht vor allem darauf, »dafs der von der Mimik des Mundes angegebene Grundton des Ausdrucks in nichts anderem als in einer Wiedergabe jener Bewegungen besteht, die bei lust- oder unlusterregenden Geschmackseindrücken reflektorisch erfolgen (98). Aufserordentlich interessant ist die Beziehung der mimischen Lust- und Unlustbewegungen zur Empfindlichkeit der verschiedenen Regionen der Zunge. »Der süfse Eindruck erzeugt eine Bewegung der Zunge und der Lippen, welche die vollkommenste Berührung der reizbaren Stellen des Geschmacksorgans mit dem Reize vermittelt; äufserlich zeigt sich eine gleichmäfsige Zusammenziehung des den Mund umgebenden oricularis oris. Der bittere Reiz bewirkt eine Senkung der Zungenwurzel, Heben des weichen Gaumens, Herabziehen des Mundwinkels, Heben des Nasenflügels. Der mimische Reflex des Sauren steht in der Mitte. »Durchgängig bilden die mimischen Ausdrucksformen der Umgebung von Nase und Auge ergänzende Bestandteile zur Mimik des Mundes, von übereinstimmendem Charakter und von

analoger Bedeutung« (102). Durch charakteristische Illustrationen finden diese Ausführungen ihre Erläuterung.

Die mimischen Symptome der Spannungs- und Lösungsgefühle »sind psychologisch durch die Eigenschaft gekennzeichnet, dafs sie fast gar nicht von den Muskeln der speziellen Sinnesorgane, sondern von den Wangenmuskeln ausgehen, dem Buccinator und dem Masseter unter dem Plathysma; ferner, sie sind nicht klonische Bewegungen, doch können auch andere durch Übung zu tonischen werden (die physiognomischen Züge). Spannung und Lösung bestehen in dauernden Zuständen gradweise verschiedener tonischer Erregung. »So ist eine mäfsige tonische Spannung der Wangenmuskeln das deutliche Merkmal dauernder Befriedigung, besonders, wenn sich damit auch noch ein schwacher Tonus der Mund- und Augenmuskeln verbindet. Der Ausdruck ändert sich sofort, wenn die tonische Spannung aller der genannten Muskelgruppen um eine kleine Gröfse zunimmt (erhöhtes Selbstgefühl — Hochmut!).

Theorie der mimischen Ausdrucksbewegungen.

(Fortsetzung folgt)

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Selbstanzeige

Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts

Unter dem Titel: »Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts«, 183 S. gr. 8°. Preis 3,60 M.

ist im Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig von dem Unterzeichneten soeben ein Werk veröffentlicht worden, das auf eingehenden Quellenstudien beruht und vielleicht das Interesse weiterer Kreise erregt, weil es die vorhandenen Darstellungen der Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts in wünschenswerter Weise zu ergänzen sucht.

In seinem Hauptteile führt das Buch die interessanten historischen Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts, die »Arithmetica historica« von S. Suevus in Breslau (1593), die von G. Meichsner in Rotenburg (1625), die von Joh. Hemeling in Hannover (1667) und des letzteren »Arith.-poetisch-historische Erquickstunden« (1660) in charakteristischen Proben vor, sucht dieselben aus den jeweiligen Zeitverhältnissen und den diese Perioden beherrschenden sittlichen Mächten verständlich zu machen und didaktisch zu beurteilen. Da es sich dabei um zum Teil sehr seltene litterarische Erscheinungen handelt, die weder pädagogisch noch bibliographisch hinreichend gewürdigt und von den Rechenmethodikern über Gebühr vernachlässigt worden sind, so ist es nicht zu verwundern, wenn man mehrfach neue Aufschlüsse erhält. Man erkennt, dafs sowohl der Gedanke des sittlichen Bildungswertes des Rechnens, als auch das rechenunterrichtliche Sachprinzip wie

ein roter Faden sich durch die ganze Entwicklungsgeschichte des Rechenunterrichts hindurchzieht. Beide stehen in innigster Verbindung: das methodologische Prinzip ist in seiner praktischen Ausgestaltung zum pädagogisch-teleologischen Problem geworden. Schon die Verfasser jener historischen Rechenbücher haben — ohne darüber freilich zur Klarheit zu kommen — das Sachprinzip sowohl wie die Idee vom ethischen Zweck des Rechenunterrichts beachtet. Jene Ideen sind in unserer Zeit nicht unvermittelt aufgetreten, sondern waren von langer Hand vorbereitet. Sie sind in ihrer letzten Ausprägung das Ergebnis einer langsamen, gesetzmäfsigen Entwicklung. Eine entwicklungsgeschichtliche Beleuchtung jener rechenmethodischen Normen, die bis jetzt fehlt, will der dritte Teil des Buches geben, während der vorbereitende erste Teil die für das Verständnis jener historischen Rechenbücher notwendige Geschichte des Rechenunterrichts im 16. und 17. Jahrhundert zu bieten versucht.

Das Werk hat u. a. eine Besprechung bereits gefunden durch Prof. Dr. Siegm. Günther in München (den Verfasser der »Geschichte des mathematischen Unterichts«) in der Münchener »Allgemeinen Zeitung«, Beilage No. 239, 17. Okt. 1901, und sodann in der Monatsbeilage zu den »Deutschen Blättern f. erz. Unt.« von Mann, No. 10, Okt. 1901, durch E. Zeissig in Annaberg.

Halle a. S. H. Grosse

Dr. phil. **Hermann Franke**, Christentum und Darwinismus in ihrer Versöhnung. Berlin, Alexander Dunker, 1901. 128 S.

»Der Kampf um die Weltanschauung« beschäftigt die besten Geister unserer Tage. Dabei ist man aufser in gewissen hoffnungslos festgefahrenen naturwissenschaftlichen, ich wollte sagen: naturphilosophischen, Kreisen dessen immer mehr inne geworden, dafs es ohne Gott und Geist nicht geht. Der Pantheismus in allen Formen bleibt intellektuell ein grofser Nebel, ethisch ist seine Kraftleistung minimal, ästhetisch gebiert er zwar eine berauschende Naturmystik, doch auch hier unter Verzichtleistung auf das, was nicht nur in der Moral, sondern auch in der Kunst, das Gröfste ist und bleibt, unter Verzicht auf die Persönlichkeit. Nun hat sich aber der moderne Mensch aus dem materialistischen Sumpfe, nicht zuletzt von Nietzsche dazu gepeitscht, wieder soweit herausgearbeitet, dafs er sich wieder als »Einzelner« zu fühlen, in der Einzigartigkeit der Persönlichkeit seinen Wert, sein Ziel, seine Kraft wiederzusehen gelernt hat. Die volle Wertschätzung der Persönlichkeit ist aber immer das Grab des reinen Pantheismus und der Aufgang zu einem, wenn auch pantheistisch befruchteten, so doch den Geist und der Persönlichkeit auch in Gott zum Siege verhelfenden Theismus. Freilich ist man in weiten dem Christentum länger als gut entfremdeten »wissenschaftlichen, litterarischen, künstlerischen« und zwar »tonangebenden« Kreisen noch zu vornehm, nun nach diesem wahren Gotte der wahren menschlichen Persönlichkeit beim vielverachteten Christengotte nachzufragen. Man macht sich lieber selber auf eigene Faust seine

passenden Götter und Götterchen, Religionen und Religiönchen. Fast jeder Tag bringt uns eine neue »Religion der Zukunft«!

Da ist es denn gut und nötig, dafs tüchtige Köpfe und lebendige Seelen vom Boden der unter uns lebendigen und nicht erdachten und zusammengedichteten Religion des Christentums Christi aus den Nachweis liefern, dafs das wahre Christentum alle wahre Wissenschaft unserer Tage getrost verdauen und unter Aufnahme aller und jeder Wahrheitselemente der darwinistischen und sonstigen Theorieen sich selber in seinem tiefsten Wesen getreu bleiben kann, und dafs dieses sein ursprüngliches religiös-sittliches Wesen noch immer so leuchtend und grofs und stark ist, dafs alle unsere Herren Litteraten und gigantischen Boulevardphilosophen für ihr Hirn und ihr Seelchen und insonderheit für ihren sittlichen Willen hier bis an ihr letztes Stündlein genug zu sinnen und zu fühlen und vor allem zu thun bekommen können.

In die Reihe derer, die ihre Kraft eben an diesen Nachweis setzen, hat sich Hermann Franke mit obigem Büchlein eingestellt. Wir empfehlen seine Schrift von Herzen. Wird ein Neudruck möglich, was sehr zu wünschen, dann bitte ich ihn nur, seine in dieser Breite gar nicht hierher gehörenden Ausführungen über den »Entwicklungsgang der Religion« kräftig zu kürzen. Man mufs seine liebsten Kinder töten können. Derartige Spezialfragen belasten, aber nützen nichts. Zudem halte ich jede Erklärung des religiösen Entwicklungsprozesses in der Menschheit für verfehlt, die von einem Seelenteilchen, statt vom Seelenganzen ausgeht. Es haben nicht ein, sondern hundert Motive vom ersten Augenaufschlag des »Menschen« zur Auslösung seiner religiösen Kräfte mitgewirkt. Der Tod ist gewifs eines der Motive. Vielleicht ein sehr wichtiges. Aber Blitz und Donner, Hunger und gute Ernte, Selbstbehauptung und Dankbarkeit, dunkle Regungen der Schuld und intellektuelles an allen Ecken und Enden angeregtes und ausgelöstes »Warum?« und vor allem die Phantasiebelebung, die jedes Kind — der Urmensch zuerst — noch heute dem Zwirnsfaden wie dem Monde anthut — kurz tausenderlei und nicht nur ein Einziges, wie Franke will, ist zum Hebel der Religiosität aus den Tiefen der Menschenseele geworden. Gott ist auf tausend Wegen zur Menschenseele gewandert. Wozu ihn denn diktatorisch auf einen einzigen beschränken?

Doch dies nebenbei. In allem übrigen, d. h. in allen Hauptsachen, stimme ich dem Verfasser freudig zu und wünsche seinem Buche auch unter den Lehrern, die ja nur auf dem Boden einer klaren und starken religiös-sittlichen Lebens- und Weltanschauung wirkliche Lehrer unseres Volkes sein können, eine weitgehende Beachtung.

Urspringen Karl König

Theodor Fritzsch, Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1900. 193 S. 4 M.

Nach einem von Hartstein 1898 im 30. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik veröffentlichten Berichte bemerkte Herbart schon im Jahre 1813, dafs »über Pestalozzis Reform der Gewinn der Base-

dowschen verloren gehe«. Es ist ja auch sonst in der Geschichte oft genug vorgekommen, dafs ein neues Gestirn früher vorhandene Lichter verdunkelte, bevor das Gute, das sie hätten wirken oder anregen können, von den Nachfolgenden hinreichend aufgenommen war. Unter diesem Geschick der Philanthropen hat aber vielleicht keiner mehr gelitten als Trapp; und doch war er »unstreitig wissenschaftlich und litterarisch das hervorragendste Glied der philanthropischen Bewegung« (F. E. Koldewey in Reins Enc. Handbuch der Päd. VII, S. 102).

Durch seine schonungslose Kritik der Art, wie die alten Sprachen getrieben wurden, hat er es schon mit den Philologen seiner Zeit gänzlich verdorben und bis in unsere Tage als der »rohe Widersacher der klassischen Studien« gegolten. Erst Paulsen hat in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts darauf aufmerksam gemacht, dafs es Zeit sei, Trapps Namen nicht weiter zu beschimpfen, sondern sich mit den ähnlichen Ansichten von Leibniz auseinander zu setzen. Wiederum hat aber Herbart, der in dieser Beziehung bekanntlich ebenfalls eigene Wege ging, schon 1806 ein gerechteres Urteil gefällt. In der Einleitung der Allg. Päd. heifst es: Wie die alten Autoren bisher gebraucht werden, »gehört gewifs ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viel Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller rascheren Bewegungen des Geistes zu dulden. Ich berufe mich auf mehrere der Erziehungsrevisoren, die eher vergessen als widerlegt sind, und die ein grofses Übel wenigstens aufdeckten, wenn gleich nicht zu heilen wufsten«. (Vergl. Päd. Schr., herausgeg. von Willmann, I, S. 347.)

Über diese eine Frage aber wie über alle anderen Seiten von Trapps Wirken wurde das richtige, objektive Urteil seither dadurch sehr erschwert, dafs keine quellenmäfsige und umfassende Darstellung seines Lebens und Wirkens vorhanden war, dafs keine seiner pädagogischen Schriften in unseren Sammlungen pädagogischer Klassiker herausgegeben worden ist, alte Exemplare aber meist sehr selten geworden oder gar nicht mehr aufzutreiben sind. Die vorliegende Schrift füllt nun diese doppelte Lücke aus, soweit das überhaupt auf diese Weise möglich ist. In dem ersten Buche giebt sie eine bis zu den Tauf- und Kopulationsregistern herab auf zeitgenössische Quellen gegründete Darstellung von Trapps Leben und Wirken, im zweiten Buche eine ebenso auf die Originalschriften gegründete Darstellung von Trapps »Lehre«. Bei letzterer verfährt Verfasser nach einem eigenen Schema, da Trapps Hauptschrift, der »Versuch einer Pädagogik«, als System kaum anzusehen ist. Ein beträchtlicher Teil des zweiten Buches besteht aus Textstücken Trappscher Schriften, Aufsätze und Rezensionen, aber auch in den ersten Teil sind solche in ziemlichem Umfange hineingearbeitet worden, weil nicht selten die geäufserten Gedanken das weitere Schicksal bestimmten. Mit Hilfe von Partheys Register der Mitarbeiter an der Allg. Deutschen Bibliothek und Neuen A. D. B. (1842) ist es gelungen, die Verfasser der Besprechungen in jenem kritischen Organ der deutschen Aufklärung zu ermitteln. Trapp ist an demselben 30 Jahre lang Mitarbeiter gewesen, und Fritzsch hat diese Thätigkeit Trapps, die ein gut

Teil seines Lebenswerkes ausmacht, zum erstenmale berücksichtigt. »Es war eine seltene Gunst des Schicksals, die es Trapp ermöglichte, in der Bibliothek drei epochemachende Vertreter der Pädagogik würdigen zu können«: Basedow, Pestalozzi und Herbart. Was bei Fritzsch hinsichtlich Pestalozzis mitgeteilt wird, stellt die Urteile, die von Wolke und selbst von A. H. Niemeyer bekannt sind, tief in Schatten; und Herbarts ABC der Anschauung bezeichnet Trapp bei seinem Erscheinen als ein Buch, »das mit Pestalozzis Gertrud Epoche in der Pädagogik macht«.

Im ersten Buche erbringt Fritzsch neue Beweise dafür, dafs Basedow seine reformatorischen Ideen nicht La Chalotais, wie Pinloche behauptet, sondern Trapps Lehrer Ehlers verdankt. Von dem sonstigen Inhalte möchte ich noch besonders hervorheben: Die Mitteilungen über Trapps Wirksamkeit als Professor der Pädagogik in Halle und als Mitglied des Schuldirektoriums in Braunschweig, aus der am Schlusse angefügten kurzen Kritik gewisser Hauptpunkte die Kontroversen der Aufklärungspädagogen über — Individual- und Sozialpädagogik. Auch läfst sich jetzt der Frage leichter näher treten, mit wieviel Recht Karl Richter in seiner Schrift über die formalen Stufen Zillers Lehre auf Trapp zurückführt.

Leipzig Friedr. Franke

Lic. theol. Dr. **M. Schian**, Pfarrer in Dalkau. Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts. Breslau, R. Dülfer, 1900. 336 S. 5 M, geb. 6 M.

Ein für die Geschichte des Religionsunterrichts überaus wertvolles Werk. Auf Grund eingehender Quellenstudien, die bei einem so umfangreichen Gebiet recht erhebliche Arbeit verursachen, schildert der Verfasser die Entwicklung der Sokratik und damit zugleich die Entwicklung der gesamten Religionspädagogik im Zeitalter der Aufklärung. Er zeigt die Entstehung der sokratischen Lehrweise bei Mosheim und den Philanthropen, ihre Herrschaft ums Jahr 1800, ihre allmähliche, Verdrängung in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts. Vielfach berichtigt er die bisher wohl allgemein anerkannte Darstellung dieser Periode durch von Zezschwitz. Im zweiten Hauptteil weist er den bedeutenden Fortschritt nach, den die Sokratik gegenüber der Methodik des Pietismus veranlafst hat, und die vielen, dauernd wertvollen Errungenschaften der vielfach mit Unrecht verachteten Aufklärungspädagogik. Überall ist die Darstellung klar und sachlich, die Hauptpunkte werden übersichtlich hervorgehoben. Die Schrift ist als bahnbrechende zu betrachten.

Hildburghausen Reukauf

FACHPRESSE

Aus der pädagogischen Fachpresse (1900)

Die »Nutzbringende Behandlung der Lesestücke« zeigt Spangenberg (Neue Westdeutsche Lehrerzeitung 16 bis 18). »Die Poesie in der Volksschule« ist der Vorwurf einer Arbeit zur Preisbewerbung (D. Schulpr. 49—52), die die heute geltenden Forderungen sehr hübsch zusammenfaſst. Auf einen hochwichtigen Gegenstand lenkt R. Köhler die Aufmerksamkeit in seiner Arbeit »Zur Hebung des Interesses für die vaterländische Litteratur durch die deutschen Schulen« (Allg. D. Lehrerztg. 13—16), die reich an fruchtbaren Anregungen ist. »Lyrische Gedichte in bayerischen Volksschullesebüchern« prüft J. Friedrich (Bayer. Lehrerztg. 39. 40) auf ihre Berechtigung und entwickelt dabei in trefflicher Weise die hier entscheidenden allgemeinen Grundsätze. Eine verwandte Frage beantwortet Uhsemann: »Welche Forderungen erheben wir in Bezug auf Beschaffenheit und Benutzung unserer Jugendlitteratur?« (N. Päd. Ztg. 46—49). Verfasser verlangt mit Wolgast, daſs die Jugendschrift dem geistigen Standpunkt des Kindes und der Wissenschaft entsprechen und in guter Prosa geschrieben sein muſs; daſs die Jugendlitteratur als Klassen- und Massenlektüre ausgenutzt werde. »Die Bedeutung der Schülerbibliotheken und die Verwertung derselben zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgabe der Volksschule« zeigt C. Epstein (N. Bahn. 9. 10). »Inwieweit kann die »groſse« Litteratur als Jugendlektüre in der Volksschule finden?« fragt L. Gallmeyer (Allg. Schulbl. 12 bis 16) und antwortet: Für unsere Volksschuljugend bis zum 12. Lebensjahre kann einzig und allein die spezifische, kunstgemäſse Jugendschrift in Frage kommen, den Schülern von 12—14 Jahren aber sind einige Dichtwerke der allgemeinen Litteratur als Lektüre zu bieten, ohne die kunstgemäſse Kinderschrift auszuschlieſsen. »Der Aufsatzunterricht in der Elementarklasse« findet eine anregende Darstellung durch H. Schreiber (Allg. D. Lehrerztg. 46. 47). Thieme wendet die »Herbartsche Forderung von der Ergänzung der Erfahrung und des Umganges durch den Unterricht« auf den Sprachunterricht an (D. Bl. 25—47).

Z.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

YC 32313

L31
Z44
v.8
Zeitschrift
201423